

Europäische Perspektiven in der Erwachsenenbildung

Nuissl von Rein, Ekkehard; Lattke, Susanne; Maschke, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nuissl von Rein, E., Lattke, S., & Maschke, T. (2010). *Europäische Perspektiven in der Erwachsenenbildung*. (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/42/0029w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

STUDIUM

Ekkehard Nuissl | Susanne Lattke | Henning Pätzold

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung

» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «



Ekkehard Nuißl, Susanne Lattke, Henning Pätzold

Europäische Perspektiven
der Erwachsenenbildung

Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Begleitmaterial in Fortbildungen und als Ausbildungsliteratur im Studium. Die Studientexte sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen Neueinsteiger/innen im Handlungsfeld, erfahrenen Fachkräften und Studierenden die selbstständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Vollmer

Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Ekkehard Nuissl

Empirisch forschen in der Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4246-6

Dieter Gnahn

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4244-2

Stefan Hummelsheim

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1976-5

Steffen Kleint

Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1975-8

Mona Pielorz

Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1965-9

Wiltrud Gieseke

Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1955-0

Peter Faulstich, Erik Haberzeth

Recht und Politik

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1949-9

Claudia de Witt, Thomas Czerwonka

Mediendidaktik

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1914-7

Horst Siebert

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1931-4

Stefanie Hartz, Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1917-8

Horst Siebert

Theorien für die Praxis

2. Auflage, Bielefeld 2006,

ISBN 978-3-7639-1928-4

Ingeborg Schüssler, Christian M. Thurnes

Lernkulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1845-4

Katja Friedrich, Klaus Meisel, Hans-Joachim Schuldt

Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1899-7

Ingrid Schöll

Marketing in der öffentlichen Weiterbildung

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1875-1

Antje von Rein, Carla Sievers

Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1896-6

Weitere Informationen zur Reihe unter

www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter

wbv.de

Studientexte für Erwachsenenbildung

Ekkehard Nuissl | Susanne Lattke | Henning Pätzold

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Vollmer/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0029** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0029

© 2010 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-4248-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-4249-7 (E-Book)



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Internationalisierung und Europäisierung der Erwachsenenbildung	9
1.1 Europa als Bezugsrahmen.....	13
1.2 Europa als Bildungsraum.....	15
1.3 Einheit und Vielfalt.....	16
2. Erwachsenenbildung im europäischen Einigungsprozess	19
2.1 Die Anfänge der europäischen Bildungspolitik.....	20
2.2 Zentrale politische Akteure.....	24
2.3 EU-Bildungspolitik nach Maastricht	27
2.3.1 Diskursive Ebene	27
2.3.2 Förderpolitische Ebene	33
2.4 Europäische Bildungspolitik seit dem Jahr 2000.....	36
2.4.1 EU-Bildungspolitik im Rahmen der Lissabon-Agenda.....	36
2.4.2 Kopenhagen- und Bolognaprozess	41
2.4.3 Erwachsenenbildung als Teil europäischer Bildungspolitik	44
3. Begriffs- und Ideenpluralität in Europa.....	47
3.1 Erwachsenenbildung/Weiterbildung.....	50
3.2 Berufsbildung	53
3.3 Lebenslanges Lernen: formal – non-formal – informell.....	55
4. Engagement der deutschen Weiterbildungspraxis in Europa	61
4.1 Rechtliche Rahmenbedingungen und Supportstrukturen	63
4.2 Internationale Aus- und Fortbildungsangebote für Weiterbildner/innen in Europa	66
4.3 Umfang des internationalen Engagements deutscher Anbieter	69
4.4 Erfolgsfaktoren für internationales Engagement in Europa.....	72

5. Der europäische Einfluss: Beispiel Kompetenz-/Outcome-Orientierung.....	77
5.1 Kompetenz und Steuerung.....	78
5.1.1 Kompetenz in der Diskussion	79
5.1.2 Kompetenzstandards und Kompetenzmessung.....	81
5.1.3 Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen	81
5.2 Kompetenzorientierung in der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals	86
5.2.1 Kompetenzprofile des Erwachsenenbildungspersonals in Europa.....	89
5.2.2 Kompetenzstandards und Qualifikationsrahmen für Erwachsenenbildungspersonal in Europa	92
5.3 Accountability und Large Scale Assessments.....	93
6. Weiterbildungsteilnahme in Europa.....	99
7. Internationale Perspektiven	106
Glossar.....	111
Annotierte Literatur	116
Literatur	119
Stichwortverzeichnis.....	128
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	130
Autoren.....	131

Vorbemerkungen

Bildung ist auf engste Weise mit Fragen der sozialen und ökonomischen Entwicklung der Gesellschaft verbunden. Dies zeigte sich bereits in der Anfangsphase der Europäischen Gemeinschaft, die sich im Wesentlichen als Wirtschaftsgemeinschaft konstituierte: Alle dort anstehenden Fragen des Arbeitsmarktes waren notwendigerweise auch mit Fragen der Bildung der Beschäftigten verbunden. Die Erweiterung der politischen Handlungsfelder in der Europäischen Union (EU) um die Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Maastrichter Verträgen der frühen 1990er Jahre war eine logische Konsequenz dieses Sachverhalts.

In vielfältiger Weise wird seitdem über Fragen der Bildung und insbesondere der Weiterbildung in der immer größer werdenden EU diskutiert. Das „Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ (1996), das Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000) und der Aktionsplan Erwachsenenbildung „Zum Lernen ist es nie zu spät“ (2007) dokumentieren die wichtigsten Ergebnisse dieser Diskussion. Nach wie vor investiert die EU politische Aufmerksamkeit und Finanzmittel in den Bildungsbereich, um die Lissabon-Strategie bis zum Jahr 2010 bzw. die Agenda-Strategie bis zum Jahr 2020 zu realisieren. Das Ziel dieser Anstrengungen ist, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen.

In Deutschland kommen die europäischen Tendenzen des Zusammenwachsens von weiterbildungsrelevanten Problemen und Weiterbildungszielen erst langsam an. Die föderale Struktur unseres Landes, seine Größe und seine (weiter-)bildungspolitische Tradition erschweren das Verständnis dafür, dass die Rahmenbedingungen und die Orientierungsgrößen der Weiterbildung zunehmend international gesetzt werden. Erste Diskussionen wie etwa diejenige um den Nationalen Qualifikationsrahmen, welcher sich am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientiert, machen zunehmend mehr Menschen deutlich, in welch enger Weise mittlerweile auch bildungsbezogene Politikfelder im europäischen Kontext stehen. Es ist damit zu rechnen, dass mit dem „PISA für Erwachsene“, dem „Programme for the International Assessment for Adult Competencies“ (PIAAC), die Einsicht in die internationalen Verknüpfungen und ihre Konsequenzen wachsen wird. Gerade in der Wissenschaft von der Weiterbildung steht aber die systematische Bezugnahme auf die europäische und internationale Diskussion noch am Anfang. Vielfach werden Diskurse ohne die Betrachtung der internationalen Forschungen und Standards geführt, obwohl dies von der Sache her sinnvoll wäre.

Der vorliegende Studententext zielt daher darauf ab, die Kenntnisse der Wissenschaftler/innen, Studierenden und Praktiker/innen in der Weiterbildung über die europäische und internationale Dimension zu erhöhen und das Bewusstsein dafür zu schärfen, an

welchen Stellen und bei welchen Fragen die Beschäftigung mit internationalen Aspekten einen großen Gewinn für die nationale Diskussion mit sich bringt.

Die Beschäftigung mit der europäischen und internationalen Dimension der Weiterbildung ist seit zwei Jahrzehnten auch wesentlicher Teil der Arbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Die Beteiligung des DIE in der europäischen Bildungs- und Weiterbildungspolitik (gutachterlich, forschend, evaluierend, entwickelnd) spiegelt sich in unterschiedlichen Feldern der Institutsarbeit wider: Publikationen werden übersetzt und international verbreitet, internationale Erwachsenenbildungsliteratur wird in der Bibliothek angeschafft, in den Institutszeitschriften werden internationale Diskurse aufgegriffen, in diversen europäischen Projekten werden mit anderen Forschungs- und Entwicklungsinstituten, mit Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen in ganz Europa Programme entwickelt und Vernetzungen verstärkt. Das DIE verfolgt die europäische Entwicklung, um den deutschen Diskurs zur Erwachsenenbildung international sichtbar zu machen, internationale Entwicklungen, vor allem auch europäische Entwicklungen, national zu öffnen und das Lernen der Erwachsenen mit Blick auf Erfahrungen und Erkenntnisse auch im Ausland zu verbessern. In diesem Kontext steht auch der vorliegende Studententext, er ist einer der Bausteine zur Internationalisierung der deutschen Erwachsenenbildung in Wissenschaft, Politik und Praxis, welche das DIE einbringt. Die Anbindung der deutschen Weiterbildung an den europäischen und internationalen Diskurs wird auch in Zukunft ein wichtiges Aufgaben- und Arbeitsfeld des DIE sein.

Ekkehard Nuissl

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

1. Internationalisierung und Europäisierung der Erwachsenenbildung

Mit der internationalen oder europäischen Erwachsenenbildungslandschaft waren über lange Jahre nur wenige Spezialisten vertraut. Den Entwicklungen im Ausland wurde kaum Beachtung geschenkt – weder auf der politischen und rechtlichen noch auf der praktischen und wissenschaftlichen Ebene. Dies hatte vor allem zwei Gründe. Erstens ist das (Erwachsenen-)Bildungssystem aufs Engste mit den ökonomischen, sprachlichen, kulturellen und sozialen Aspekten des jeweiligen Landes verbunden: Transfer und Vergleich von Bildungsthemen versprachen daher nur wenig Nutzen. Zweitens blieb der Blick der Forschenden in erster Linie auf den nationalen Diskurs gerichtet, weil die Probleme vor Ort dringender erschienen oder weil sie sich der sprachlichen und kulturellen Hürde zum Ausland bewusst waren. Oft glaubte man daher, von den Diskursen im Ausland nur wenig lernen zu können, weil die jeweiligen Ausgangslagen, die Fragen und Probleme in den jeweiligen Ländern zu verschieden erschienen.

Dies alles hat sich in den vergangenen Jahrzehnten gründlich geändert. Internationalität war noch in den 1980er Jahren nur ein vereinzelt Stichwort in den Erziehungs- und Humanwissenschaften. Diskurse im Ausland wurden nur in Ausnahmefällen zur Kenntnis genommen. Zugleich bestand an einer Diskussion der eigenen Position im internationalen Kontext, am „Blick von außen“, kaum Interesse. In Deutschland war das „Internationale Jahrbuch für Erwachsenenbildung“, welches von Joachim H. Knoll und seit 1999 von Klaus Künzel herausgegeben wurde, gewissermaßen die einsame Ausnahme. Die Globalisierung hat diese Situation beendet. Die Möglichkeiten internationaler Vernetzung in der Erwachsenenbildung nehmen nicht nur aufgrund der weltweit verbreiteten Informations- und Kommunikationstechnologien zu. Es bestehen darüber hinaus immer mehr Möglichkeiten für physische Begegnungen mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern im Rahmen von internationalen Konferenzen, Fortbildungen und Studienbesuchen, durch die Teilnahme an Kooperationsprojekten oder die Mitgliedschaft in internationalen Expertengremien und Verbänden. Durch die wachsende Vernetzung können Erwachsenenbildner/innen immer leichter an irgendwo in der Welt gewonnenen wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnissen partizipieren. Je nach Interessenlage können sie sich darüber hinaus auch selbst aktiv an Prozessen politischer Meinungsbildung auf internationaler Ebene beteiligen.

Ursachen der Internationalisierung

Die Welt rückt zusammen – getrieben von mehreren Faktoren:

- Die bestehenden Probleme (wie Umwelt, Armut, Geldmärkte) beeinträchtigen immer mehr Regionen der Welt und lassen sich nationalstaatlich immer weniger regeln.
- Regionale Probleme (wie Migration oder Analphabetismus) scheinen oft ähnliche Ursachen zu haben. Hier scheint der Vergleich und Transfer sinnvoll.
- Die Kommunikationsgeschwindigkeit hat aufgrund des technischen Fortschritts zugenommen. Neue Fragen und Probleme treten so schneller ins Bewusstsein der internationalen Gemeinschaft.
- Die Marginalisierung von ehemals sehr einflussreichen Sprachen und Kulturen (wie Französisch und Deutsch) erzwingt eine immer engere Beziehung zum internationalen Diskurs, der heutzutage auf Englisch geführt wird.

Der Zwang zur Internationalisierung, aber auch der Nutzen einer zunehmenden Internationalisierung, betreffen immer stärker alle Wissenschaften, zunehmend auch die Humanwissenschaften. Nachdem die naturwissenschaftlichen Disziplinen fast durchweg international (und auf Englisch) kommunizieren, sind zunehmend auch Disziplinen einbezogen, die sich nicht mehr eng auf die sozialen und kulturellen Gegebenheiten ihres unmittelbaren Umfeldes konzentrieren: Für die Ökonomie gilt das beinahe schon traditionell; Psychologie, Soziologie und Politologie haben nachgezogen. Eine der wenigen wissenschaftlichen Disziplinen, die nach wie vor Probleme mit der Internationalisierung hat und bei der Widerstände auftreten, ist die Erziehungswissenschaft. Vor allem in ausreichend großen Nationalstaaten lässt sie sich nur sehr zögerlich auf einen internationalen Diskurs ein. Politisch wird diese Internationalisierung hingegen stark unterstützt und gefördert. Ebenfalls drängen die zunehmenden und immer gewichtigeren internationalen Vergleichsstudien wie PISA die Erziehungswissenschaft in einen internationalen Diskurs. Bezogen sich diese Studien bislang vor allem auf den Schulbereich, so ist nun auch die Erwachsenenbildung unmittelbar betroffen: Ab dem Jahr 2011 soll in über 27 Ländern die erste Erhebungswelle des „Programme for the International Assessment for Adult Competencies“ (PIAAC) der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) durchgeführt werden, mit dem das Kompetenzniveau der erwachsenen Bevölkerung (16–65 Jahre) im internationalen Vergleich ermittelt werden soll.

Eine besondere Rolle spielt dabei in den letzten Jahrzehnten (genauer: seit dem Maastricht-Vertrag von 1992) die Europäische Union (EU), die Bildung zu einem eigenständigen Politikfeld gemacht hat. Über die allgemeinen Internationalisierungstendenzen hinaus hat die EU in der politischen Steuerung über Vergleichsparameter und Förderprogramme einen immer intensiveren Einfluss auf die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten genommen. In der EU findet auch ein zunehmend geregelter und organisierter

Diskurs hinsichtlich Politik und Praxis der Bildungswissenschaft und insbesondere auch der Erwachsenenbildung statt. Für alle professionellen Akteure bestehen mittlerweile vielfältige Möglichkeiten und Anregungen, sich „europäisch“ zu betätigen bzw. sich mit europäischen Fragen auseinanderzusetzen.

BEISPIEL

Internationale Betätigungsfelder für Erwachsenenbildner

Lehrende in der Erwachsenenbildung sehen sich vielleicht bereits im Heimatland einer internationalen Teilnehmer-schaft gegenüber. Sie können aber auch im Rahmen von Austauschprogrammen als „visiting teachers“ im Ausland lehren. Für planend-disponierend tätige Erwachsenenbildner/innen oder Leitungspersonal in Weiterbildungseinrichtungen besteht die Perspektive, das Einrichtungsangebot zu internationalisieren bzw. die Einrichtung auch international zu profilieren. Verbandsvertreter haben zunehmend Optionen, sich auch international zu vernetzen, z.B. im Rahmen der European Association for the Education of Adults (EAEA). Es bestehen ebenfalls Kanäle, um auf europäischer und globaler Ebene Lobby-Arbeit für Erwachsenenbildung zu betreiben. Bildungspolitiker sehen sich auch bei ihrem Wirken auf nationaler Ebene verstärkt einer wachsam internationalen Beobachtung ausgesetzt und mit Ansprüchen konfrontiert, die auf inter- bzw. supranationaler Ebene formuliert wurden. Zugleich sind sie gefragt, in entsprechenden Gremien selbst auf die europäische Politikgestaltung Einfluss zu nehmen.

In manchen Bereichen, v.a. wenn es um politische Setzungen geht, ist eine Auseinandersetzung mit europäisch-internationalen Entwicklungen unumgänglich. So sind viele Akteure zunehmend mit internationalen „Produkten“ konfrontiert, die in ihre tägliche Praxis Eingang finden, beispielsweise EU-weit standardisierte Leistungspunktesysteme und Referenzrahmen. Nicht in allen Fällen werden die jeweils Betroffenen solche Instrumente als nur hilfreich oder für die eigene Situation angemessen empfinden. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch: Keines dieser Produkte ist „vom Himmel gefallen“ oder von einer absolutistisch regierenden Macht einfach dekretiert worden. Sie stehen vielmehr am Ende von langfristigen internationalen Entwicklungs- und Aushandlungsprozessen, in die ursprünglich verschiedene nationale Perspektiven eingeflossen sind, bevor das Endergebnis – notwendigerweise oft ein Kompromiss – vorlag.

In der EU ist die Internationalität im Sinne einer europäischen Internationalität kaum mehr eine freiwillige Option in den Mitgliedsstaaten, sondern ein notwendiges und bewusstes Reflektieren des Handlungsfeldes „Bildung“. Zwar lässt sich die Diskussion in der EU nicht vom internationalen Diskurs trennen, vor allem nicht auf wissenschaftlicher Ebene (dem steht schon die zugrundeliegende Dominanz der englischen Sprache entgegen), doch haben sich in Europa Spezifika eines gemeinsamen Bildungsraumes entwickelt, in die sich die Bildungssysteme der einzelnen Länder zunehmend einordnen. Die Internationalisierung der Diskussion um Bildung lässt sich in Europa

sehr konkret und „in a nutshell“ beschreiben und nachvollziehen. Wir konzentrieren uns in diesem Studientext daher auf Europa und hier vor allem auf die EU, ohne die darüber hinausgehende internationale Dimension aus dem Auge zu verlieren.

Lernziele

Ein angemessenes Verständnis der Beziehung zwischen „Erwachsenenbildung und Europa“ setzt voraus, europäische Dokumente und Studien zu interpretieren, die Grenzen und Möglichkeiten der Internationalisierung der europäischen Erwachsenenbildung realistisch einschätzen und dabei auch eigene Handlungsspielräume ausloten zu können.

Im Einzelnen soll der vorliegende Text

- wichtige Inhalte, Mechanismen und Einflüsse der EU-Bildungspolitik verständlich machen,
- für unterschiedliche Begriffsverständnisse und Problematiken des internationalen Vergleichs sensibilisieren,
- über Situation und Möglichkeiten europäischen Engagements deutscher Weiterbildungseinrichtungen informieren.

Die Lernziele werden in den folgenden fünf Kapiteln des Hauptteils verfolgt. Kapitel 2 gibt eine Einführung in die EU-Bildungspolitik, wobei die zentralen Inhalte, aber auch die Akteure und Instrumente, die diese Politik prägen, vorgestellt werden. Dieses Kapitel steckt den institutionellen wie auch ideologischen Rahmen ab, durch den die Internationalisierung der europäischen Erwachsenenbildung wesentlich geprägt wird. Es bildet gewissermaßen das Grundlagenkapitel, vor dessen Hintergrund die folgenden Kapitel zu lesen sind, welche unterschiedliche Aspekte der europäischen bzw. der „sich europäisierenden“ Erwachsenenbildung in den Blick nehmen.

Von dieser makropolitischen Ebene wechselt Kapitel 3 zunächst zu einer begriffsanalytischen Perspektive. Hier wird anhand einiger zentraler Begriffe (z.B. „Erwachsenenbildung“, „Lernen“) exemplarisch vorgeführt, wie sich innerhalb Europas unterschiedliche Verständnisse an bestimmte Begriffe knüpfen. Kapitel 4 betrachtet dann die Internationalisierung in Europa aus einer Praxisperspektive. Ebenfalls werden die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für das internationale Engagement von Weiterbildungseinrichtungen in Europa vorgestellt.

Nach diesen eher strukturellen Zugängen zum Thema „europäische Erwachsenenbildung“ (bezogen auf die Ebenen der Politik, der Begrifflichkeit und der Praxis) verfolgen die beiden folgenden Kapitel, mit denen der Hauptteil abschließt, einen thematischen Zugang: Mit Kompetenzorientierung und Weiterbildungsteilnahme werden zwei Inhalte näher betrachtet, welche im Erwachsenenbildungsdiskurs in Europa eine herausgehobene Stellung einnehmen. Kapitel 5 untersucht die Ausprä-

gungen und Hintergründe der heutzutage allgegenwärtigen Kompetenzorientierung und stellt sie in den Kontext europapolitischer Einflüsse und Steuerungsambitionen. Kapitel 6 greift das Thema „Weiterbildungsteilnahme“ auf, welches – ähnlich wie das Thema „Kompetenzniveaus von Lernenden“ – ein bevorzugter Gegenstand internationaler Vergleichsuntersuchungen in Europa ist. Es stellt entsprechend die wichtigsten Befunde und Erklärungsansätze bzgl. unterschiedlicher Teilnahmemuster in Europa vor.

Im abschließenden Kapitel 7 werden die Kernpunkte der zunehmenden „Internationalisierung“ der Weiterbildung in Politik, Praxis und Wissenschaft aus deutscher Sicht zusammengefasst und die Perspektiven skizziert, die sich daraus für die deutsche und in Zukunft mehr und mehr europäischer werdende Weiterbildung ergeben.

1.1 Europa als Bezugsrahmen

Erwachsenenbildung ist ein Feld, das schwierig zu definieren und abzugrenzen ist. Das ist nicht überraschend und wird im Verlauf des Studentextes (→ Kap. 3) noch ausführlicher thematisiert. Aber auch Europa ist schwierig zu bestimmen. Wie Europa abgegrenzt wird, hängt wesentlich von dem Blickwinkel und dem Interesse ab, aus denen heraus dies geschieht. So konzentriert sich der Begriff „Europa“ in Politik und Politikwissenschaft häufig auf den westlichen Teil Europas und die EU, wobei in der Regel die Schweiz und Norwegen recht umstandslos mit einbezogen werden. In der Geographie werden die Grenzen Europas üblicherweise entlang des Uralgebirges und des Uralflusses bis zum Kaspischen Meer und weiter dann nördlich des Kaukasusgebirges durch die Türkei zum Mittelmeer gezogen. Historisch und kulturell wird Europa im Wesentlichen durch die Klassik der Hellenen und Römer sowie durch Christentum und Aufklärung definiert. Institutionell bündelte sich die Vorstellung Europas nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Einrichtungen wie dem Europarat (nicht zu verwechseln mit dem Rat der Europäischen Union und dem Europäischen Rat!), der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) und der EU (→ Kap 2.2). Betrachtet man diese unterschiedlichen Zugänge genauer, so zeigt sich letztlich, dass Europa „kein Ort, sondern eine Idee“ ist (ein Zitat, das dem französischen Philosophen Bernard-Henri Lévy zugeschrieben wird).

Natürlich hat jedes der europäischen-Länder eigene kulturelle Traditionen, die sich im gesellschaftlichen System und vor allem auch im Bildungssystem und der Erwachsenenbildung ausdrücken – von traditionsreichen und elaborierten Systemen der Erwachsenenbildung in den skandinavischen Ländern wie Finnland (Heinonen 2007) bis zu solchen, in denen zumindest ein institutionelles Gefüge der Erwachsenenbildung kaum entwickelt ist, etwa die Türkei (Ünlühisarçıklı 2008).

DEFINITION

Der Begriff „Europa“

Ein Text zum Thema Europa muss – zumindest als Arbeitsbegriff – definieren, was unter Europa verstanden wird. Hier soll eine kombinierte Definition geographischer und politischer Kriterien verwendet werden: Unter Europa werden alle Länder der EU einschließlich aller derjenigen Länder verstanden, die sich im Status der Anwartschaft als Mitglied befinden oder eine solche Anwartschaft anstreben. Operational definiert handelt es sich dabei um diejenigen europäischen Staaten, die gegenwärtig oder in absehbarer Zukunft berechtigt sind, am EU-Förderprogramm für Lebenslanges Lernen teilzunehmen.¹

Weiterbildung in verschiedenen europäischen Ländern

Hinsichtlich der Erwachsenenbildung lassen sich die Länder danach gliedern, welchem Handlungsfeld oder Institutionalisierungsmodell sie zuvorderst zuzuordnen sind (vgl. Bechtel/Lattke/Nuissl 2005, S. 107).

So wird Weiterbildung beispielsweise

- in Spanien und Griechenland als sozialpädagogisches Handlungsfeld aufgefasst,
- in Italien und Großbritannien als politisches (insbesondere gewerkschaftspolitisches),
- in den skandinavischen Ländern ist sie nach dem Vorbild der Universitäten angelegt und
- in Frankreich eher nach dem der Schulen.

Eine solche Gliederung liefert eine klare Orientierung, ist allerdings auf Länder mit geringem politisch-institutionellen Formalisierungsgrad in der Erwachsenenbildung kaum anwendbar.

Helen Keogh hat in Vorbereitung der internationalen Erwachsenenbildungskonferenz CONFINTEA VI auf der Grundlage von Länderberichten einen Überblick über die Erwachsenenbildungssituation in Europa (unter Einschluss der USA, Kanadas und Israels) zusammengestellt. Hier unterscheidet sie die national unterschiedlichen Zugänge zum Lebenslangen Lernen:

A key question in ALE (Adult Learning and Education) policy is whether it is primarily an economic policy, a social policy, a cultural policy, or a combination of all three (Keogh 2009, S. 11).

1 Die 27 EU-Mitgliedsstaaten: Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn, Zypern. Ferner die Länder Island, Liechtenstein, Norwegen, die Mitglieder der European Free Trade Association (EFTA) und des European Economic Area (EEA) sind. Schließlich die Türkei sowie die Schweiz, Albanien, Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Montenegro und Serbien (vgl. Europäische Kommission, Education and Culture DG 2010, S. 10ff.).

Diese Aufteilung ergibt eine gewisse Binnenstruktur der europäischen Länder, nach der vor allem die skandinavischen Länder und Großbritannien erfolgreich in der Implementierung einer umfassenden Strategie des lebenslangen Lernens waren, die alle drei Bereiche substantiell umfasst. Demgegenüber ist in einer Vielzahl von Ländern zu beobachten, dass Erwachsenenbildung vor allem ökonomisch, d.h. als Methode zur Steigerung von Humankapital, betrachtet wird. Aber auch hier zeigt sich, dass eine hilfreiche und trennscharfe Abgrenzung von Gruppen von Ländern nur schwer möglich ist.

Einen wiederum anderen Zugang wählen Rubensen/Desjardins (2009), indem sie Daten des „International Literacy and Lifeskill Survey“ (IALS) in Beziehung zu einer von Esping-Andersen entwickelten Typologie wohlfahrtsstaatlicher Orientierung setzen (→ Kap. 6). Auf Grundlage der Daten zur Weiterbildungsteilnahme unterscheiden sie dabei vier Gruppen:

- Die erste ist durch eine durchgängig hohe (und wachsende) Weiterbildungsteilnahme charakterisiert (vor allem nordeuropäische Länder),
- die zweite zeichnet sich durch eine mittlere bis hohe Weiterbildungsbeteiligung aus (kleinere nordeuropäische Länder sowie die Länder des englischen Sprachraums),
- die dritte weist eine moderate Beteiligungsquote aus (vor allem Länder aus Mittel- und Südeuropa),
- in der vierten Gruppe mit einer geringen Weiterbildungsbeteiligung sind Länder aus dem Süden und Osten Europas zu finden.

Die Staaten Europas unterscheiden sich in ihren Bildungs- und insbesondere auch in ihren Weiterbildungssystemen, so viel wurde bis hierhin deutlich, stark voneinander.

1.2 Europa als Bildungsraum

Es liegt nicht nur an den Schwierigkeiten der Abgrenzung, sondern auch an den unterschiedlichen historischen und kulturellen Traditionen, dass Europa insgesamt nicht als Bildungsraum verstanden wurde und der Begriff „Europa“ in der Erwachsenenbildung auch keine zentrale Position eingenommen hat. Andererseits bildet die gemeinsame Geschichte des europäischen Raumes, verbunden mit der (oft eher verklärenden) Erinnerung an ursprüngliche Konzepte demokratischer Herrschaft und juristischer Gestaltung, einen wesentlichen Fundus für all das, was den Bildungssystemen in Europa zugrunde liegt.

Christentum und Aufklärung

Gerade Christentum und Aufklärung (vgl. Belafi 2007, S. 50) stellen wesentliche Ideen- und Sinnquellen für die Pädagogik im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen dar. So beschreibt Dieter Lenzen, dass das „alteuropäische Bildungsdenken (...) gewissermaßen eine säkularisierte Fassung der Imitatio-Christi-Lehre“ (Lenzen 1997, S. 230) darstelle, dass also der Gedanke der Bildung religiöser Vorbildhaftigkeit nachempfunden sei. So lässt sich auch Comenius' „Didactica magna“ lesen (1960), die einerseits eine mitunter noch heute modern anmutende bildungskritische Reformschrift ist, andererseits ihren ideellen Fluchtpunkt durchgängig in der christlichen Lehre findet. Auch andere historische Persönlichkeiten der Pädagogik und der Erwachsenenbildung standen in Bezug zu christlichen Ideen, etwa der Theologe und Philosoph Friedrich D.E. Schleiermacher (der sich auch für die Idee einer allgemeinen Erwachsenenbildung aussprach) oder der dänische Begründer der Volkshochschule Grundtvig (der Pfarrer und später Bischof war).

Dass die Aufklärung ein wichtiger Impulsgeber der Erwachsenenbildung war, ist beinahe selbstverständlich, fordert sie doch vom Menschen die selbsttätige und unausgesetzte Entwicklung eigener Entscheidungsfähigkeit, die sich ohne fortwährende Bildung nicht aufrechterhalten lässt. Diese Grundideen und Grundüberzeugungen, verbunden mit einem „humanen Menschenbild“ und – seit der Aufklärung – der Idee der individuellen Freiheit, sind konstituierendes Element der europäischen Bildungs- und Ideengeschichte. Auch die Personen, die historisch für diese Ideen und Konzepte standen, sind europäisches Allgemeingut. Dies gilt vor allem für die Vertreter des klassischen Altertums und des lateinischen Mittelalters, die in eine nationalstaatliche Perspektive zu zwingen ein ahistorisches Unterfangen wäre. Es ist also durchaus geboten, von einem europäischen Bildungs- und Kulturraum zu sprechen – bei aller Unterschiedlichkeit der Systeme, Verfahren und Ansätze, die sich in den vergangenen Jahrhunderten ausdifferenziert haben. Allerdings lassen sich diese gemeinsamen Wurzeln erst bei genauerer Betrachtung und im intensiven Diskurs ermitteln.

1.3 Einheit und Vielfalt

Eine europäische Erwachsenenbildung kann in ihren konkreten Konturen aktuell nicht beschrieben werden, und es ist absehbar, dass es auch in Zukunft eher Perspektivverschränkungen als ein einheitliches Bild geben wird. Dies gilt unbeschadet der These, dass die konkreten Situationen in einzelnen Ländern Europas auf gemeinsame geistesgeschichtliche Wurzeln zurückgehen. Gerade vor diesem Hintergrund scheint es wichtig, unterschiedliche Zugänge zu kennen, wie sie in europäischen Regionen, Ländern oder auch im Werk einzelner bedeutender europäischer Erwachsenenbildner/innen vertreten und umgesetzt werden. Diese unterscheiden sich auf verschiedensten Ebenen,

von der offiziellen Erwachsenenbildungspolitik bis hin zum konkreten, kulturell und historisch begründeten Handeln in Lehre und Lernen.

BEISPIEL

Europäische Begriffsvielfalt (I) – „Erziehung“ und „Education“

Die Vielfalt lässt sich gut an zentralen Begriffen erkennen, die einerseits in den meisten Ländern und Regionen verwendet werden, aber durchaus unterschiedliche Lesarten haben. So bedeutet der Begriff „Erziehung“ in der deutschsprachigen Diskussion keineswegs immer das Gleiche wie seine Übersetzung „education“ in englischsprachigen Texten. Umgekehrt sind bestimmte Begriffe aus der deutschsprachigen Diskussion kaum wegzudenken, etwa der Begriff „Bildung“; gleichwohl werden sie in der internationalen Diskussion kaum gebraucht (→ Kap. 3).

Der Blick auf die konkrete Situation in Europa ist – methodisch betrachtet – immer auch eine Praxis vergleichender Wissenschaft und wissenschaftlicher Denkweise. Bei solchen (transnationalen, transkulturellen, transsprachlichen) Vergleichen sind bestimmte methodische Prämissen zu bedenken, die in der vergleichenden Erziehungswissenschaft ausgeführt sind (Nuissl/Pielorz 2010). Zu vermeiden sind bei solchen vergleichenden Betrachtungsweisen insbesondere der „Ethnozentrismus“, d.h. die Betrachtung und Bewertung von Sachverhalten ausschließlich von der eigenen Position aus. Ebenfalls sind begriffliche und ideelle Kolonialisierungstendenzen zu unterlassen, die etwa dann auftreten, wenn Paradigmen und Strukturen eigener Provenienz als absoluter Maßstab gesetzt werden.

Das Grundproblem eines europäischen Bezugs in der Internationalisierungsdebatte liegt nicht so sehr in der sprachlichen Vielfalt und der komplexen und differenzierten Vorgehensweise innerhalb der EU, sondern eher in der Vielfalt der Situationen der Erwachsenenbildung in den europäischen Mitgliedsstaaten bei gleichzeitigem Versuch, diese Erwachsenenbildung einheitlich zu steuern und zu entwickeln. Nicht selten ist festzustellen, dass Maßnahmen und Regeln, die in einem Land erfolgreich sind, in einem anderen Land scheitern und scheitern müssen, weil die entsprechenden Voraussetzungen nicht oder noch nicht gegeben sind. Es geht also bei der Internationalisierung auf europäischer Ebene darum, einheitliche Ziele (wie diejenigen der Lissabon-Strategie → Kap. 2.4) zu definieren, die in einer vielfältigen einzelstaatlichen Realität umzusetzen sind. Auf der politischen Ebene sind die Probleme der vergleichenden Wissenschaft, der „Ethnozentrismus“, hier als weniger schwerwiegend einzuschätzen, da – im Prinzip – die gemeinsame und einheitliche Politik auch gemeinsam definiert wird. Die Schwierigkeiten liegen eher bei der praktischen Umsetzbarkeit von Benchmarks und Zielkategorien etwa hinsichtlich der Teilnahmequoten an Weiterbildung oder der Qualifikation des Personals.

→ **ZUR REFLEXION** ←

- Was verbinden Sie selbst mit dem Begriff Europa (in kultureller Sicht, bezüglich der Geographie, der Landschaften, der Städte, der Geschichte usw.)?
- An welchen Stellen in Ihrer eigenen Bildungsbiographie sind Sie (z.B. durch Kursinhalte, internationale Projekte oder anderes) mit „Europa“ in Berührung gekommen?
- Wie würde für Sie eine passende Gliederung Europas in Bezug auf „Bildung“ aussehen? Welche Grenzen sind klar, welche unklar?



Lektüreempfehlungen

Brödel, R. (Hg.) (2000): Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster u.a.
Nuissl, E. (2006): The Development of European Perspectives in Adult Education. In: Castro, R./Sancho, A./Guimaraes, P. (Hg.): Adult Education. New Routes in a New Landscape. Braga, S. 75–86
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1998): Adult Education and Learning, H. 3
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1999): Internationalisierung, H. 2
Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2008): Trends in Adult and Continuing Education in Europe, H. 2

2. Erwachsenenbildung im europäischen Einigungsprozess

Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs befindet sich Europa in einem fortdauernden Einigungsprozess. Nachdem die Grenze zu Osteuropa gefallen ist, hat der Einigungsprozess einen erneuten Schub erhalten, da die osteuropäischen Staaten, die ohnehin aufs Engste mit der sozialen, kulturellen und ökonomischen Geschichte Europas verbunden waren, in diesen Einigungsprozess einbezogen worden sind. Deutlichster Ausdruck dieses Prozesses war die Erweiterung der EU auf nunmehr 27 Mitgliedsstaaten (mit den Anwärterstaaten sind es über 30), womit der Einigungsprozess auch institutionell, rechtlich und politisch seine Form findet.

Betrachtet man die Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund dieses europäischen Integrationsprozesses, so ergeben sich komplexe Verbindungen. Das betrifft nicht nur den Beitrag, den Erwachsenenbildung – wie Bildung allgemein – zum europäischen Einigungsprozess leisten kann, indem sie über europarelevante Themen und Zusammenhänge aufklärt, europäische Werte und ein gegenseitiges kulturelles Verständnis fördert oder Handlungskompetenzen für ein Agieren in internationalen Kontexten vermittelt. Es betrifft auch ganz wesentlich den Einfluss, den umgekehrt die europäische Integration auf die Erwachsenenbildung hat – ein Einfluss, der untrennbar mit der Politik verbunden ist, welche die EU im Hinblick auf die Erwachsenenbildung als Teil des kulturellen, sozialen und ökonomischen Handlungsspektrums betreibt.

Die europapolitischen Einflüsse auf die Erwachsenenbildung sind seit den Anfängen der europäischen Integration in den 1950er Jahren spürbar. Waren sie zunächst nur in einem eng begrenzten, vor allem wirtschaftspolitisch definierten Rahmen auszumachen, haben sie insbesondere in der vergangenen Dekade eine Qualität angenommen, die es erlaubt, von einer eigenständigen „europäischen Erwachsenenbildungspolitik“ zu sprechen, welche diesen Bildungssektor in den europäischen Staaten in einem beträchtlichem Maße mitprägt. Um die Inhalte, Mechanismen und Wirkungen dieser Politik geht es in dem folgenden Kapitel, wobei zunächst ein historischer Abriss der Anfänge erfolgt und anschließend die jüngeren Entwicklungen, welche den aktuellen Stand maßgeblich prägen, in größerer Ausführlichkeit dargestellt werden.

Erwachsenenbildungspolitik in globalem Zusammenhang

Nationale (Erwachsenen-)Bildungspolitik in Europa ist vielfältigen internationalen Einflüssen ausgesetzt, die sich nicht auf die Aktivitäten der EU beschränken. Andere relevante Kontexte und Akteure sind die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), die World Trade Organization (WTO), die Worldbank, die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) und der Europarat. Die drei erstgenannten ver-

folgen vorrangig ökonomische Zielsetzungen und betreiben vor diesem Hintergrund vielfältige und einflussreiche bildungsrelevante Aktivitäten, vor allem in den Bereichen Forschung, Statistik und Finanzierung (→ Kap. 5.3). UNESCO und Europarat agieren stärker aus einem kultur- und gesellschaftspolitischen Zusammenhang heraus. Auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung ist insbesondere die UNESCO bildungspolitisch aktiv. Auf den von ihr organisierten Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung (CONFITEA) kommen im Abstand von ca. zwölf Jahren Bildungsminister und -politiker aus der ganzen Welt zusammen, um gemeinsame politische Grundsätze und Ziele für die Erwachsenenbildungspolitik zu verabschieden (zuletzt im Dezember 2009 in Belem, Brasilien).

2.1 Die Anfänge der europäischen Bildungspolitik

Die EU entstand als Wirtschaftsgemeinschaft der sechs europäischen Staaten Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und Niederlande. Diese schlossen 1957 in Rom einen Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWGV). Dort wurden diejenigen Fragen geregelt, die Gegenstand eines neu entstehenden Binnenmarktes sein sollten. Dazu gehörten neben solchen der Warenproduktion und -distribution auch solche des Kapital- und (für den Bildungskontext wichtigen) Arbeitsmarktes. Im Zeitraum von 1957 bis in die frühen 1980er Jahre zielte europäische Bildungspolitik auf der Basis dieser Bestimmungen allein auf arbeitsmarktrelevante Aspekte von Bildung. Ausgangspunkt war Artikel 128 der Römischen Verträge, in dem der Rat

in Bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf(stellt), die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes beitragen kann (EWGV Art. 128).

Natürlich war das Politikfeld „Berufsbildung“ weniger zentral als etwa die Politikfelder Wettbewerb, Verkehr und Landwirtschaft, in denen bereits früh weitgehende Entscheidungsbefugnisse der EU festgelegt wurden.

Europäische Union (EU) oder Europäische Gemeinschaft (EG)?

Oft wird umgangssprachlich oder der Einfachheit halber – auch in diesem Text – von „der EU“ gesprochen, obwohl es in einem juristisch präzisen Sinne eigentlich „die Europäische Gemeinschaft“ heißen müsste. Die Europäische Union wurde erst 1992 in den Verträgen von Maastricht begrifflich und vertraglich konstituiert, um einen Rahmen für die politische Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten zu schaffen. Die Europäische Gemeinschaft, welche ebenfalls 1992 in Maastricht aus der 1957 gegründeten Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft hervorging, bildete einen wichtigen Baustein dieses Rahmens – ein anderer ist z.B. die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP). Anders als die EU stellte die EG eine rechtsfähige Organisation mit eigenen Organen (Parlament, Rat, Kommission, Gerichtshof) dar. Wenn von einer „Bildungspolitik der EU“ die Rede ist, müsste es

somit korrekt eigentlich „der EG“ heißen – jedenfalls bis zum Dezember 2009: In diesem Monat trat der „Vertrag von Lissabon zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft“ in Kraft, durch den die Europäische Union die Rechtsnachfolge der Europäischen Gemeinschaft antrat.

Im Bereich der Bildungspolitik ging es insbesondere darum, die Qualifikationen den Bedarfen der Wirtschaft anzupassen und sie zwischen den Mitgliedsstaaten kompatibel zu machen, um sie auf ein vergleichbares Niveau zu bringen. Ziel war es, den Arbeitskräften ohne nationalstaatliche Grenzen Mobilität, „Freizügigkeit“ und „Niederlassungsfreiheit“ zu gewährleisten.

Obwohl die gemeinsamen Grundsätze der ersten Jahrzehnte der Europäischen Gemeinschaft keine Berufsbildungspolitik formulierten, waren doch Ansätze einer Harmonisierung, einer Angleichung der Berufsbildungssysteme angelegt. Die bildungspolitischen Aspekte der EU erweiterten sich 1963, als konkret binnenmarktrelevante Einzelfragen wie Sozialpolitik, Arbeitnehmerfreizügigkeit und die Anerkennung berufsqualifizierender Abschlüsse hinzukamen.

1971 kam die Europäische Kommission jedoch zu dem Schluss, dass die bis dato vorliegenden Ergebnisse der Harmonisierung im Bildungsbereich unzureichend seien. Sie verabschiedeten Leitlinien, die faktisch Grundlage einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik wurden. Von allgemeiner Bildung war damals noch nicht die Rede, allenfalls Fremdsprachen und eine europäische Kultur waren mit angesprochen. Zur Unterstützung und Absicherung der gemeinsamen Politik wurde 1975 das „Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung“ (CEDEFOP) damals mit Sitz in Berlin, heute Thessaloniki, gegründet. Dieses Institut sollte Informationen zur Berufsbildung erstellen, Forschungsvorhaben fördern, Aspekte der Angleichung von Ausbildungsstandards erarbeiten und generell die europäische Berufsbildungspolitik technisch und fachlich unterstützen.

Ein weiterer Konsolidierungsschritt waren die Leitlinien der Europäischen Gemeinschaft im Jahre 1983, in denen Berufsbildung als Instrument einer aktiven Beschäftigungspolitik, als Instrument der Integration von Jugendlichen in das Erwerbsleben und als Instrument zur Förderung der Chancengleichheit definiert wurde. Die Programme auf der Basis dieser Leitlinien sind Ausdruck eines verstärkten europäischen Engagements im Bereich der (Berufs-)Bildung, sie legten den Grundstein für die weitreichenden bildungspolitischen Aktivitäten der 1990er Jahre und die bildungsbezogenen Regelungen der Maastrichter Verträge (1992). Memoranden zu einzelnen Bildungsbereichen (Hochschulbildung, offener Fernunterricht, Berufsausbildungspolitik) kennzeichneten das gewachsene Engagement der Europäischen Gemeinschaft in Bildungsfragen.

Die eigentliche Initiierung von Bildung als Handlungsfeld der europäischen Politik erfolgte in den Maastrichter Verträgen, die nach ausführlicher Vorbereitung und Dis-

kussion zum 1. November 1993 in Kraft traten. Sie konstituierten erst (auch begrifflich) die „Europäische Union“. Dort heißt es, dass die Gemeinschaft einen Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung zu leisten habe. Bildung wird damit gewissermaßen offiziell Teil der Politik in der EU. Die entscheidende bildungspolitische Neuerung besteht in zwei Artikeln, welche die gemeinschaftlichen Aufgaben und Tätigkeiten für den Bereich der allgemeinen Bildung (Artikel 126 EGV) und der beruflichen Bildung (Artikel 127 EGV) regeln. Besonders bedeutsam ist dabei, dass nunmehr nicht nur die berufliche, sondern auch die allgemeine Bildung in den Rang eines europäischen Politikfelds gehoben wurde.

Rechtliche Grundlage der EU-Bildungspolitik

Die bildungspolitischen Aktivitäten der EU beruhen hauptsächlich auf zwei in den Grundlagenverträgen enthaltenen Artikeln zur allgemeinen bzw. zur beruflichen Bildung. Erstmals sind sie mit der Nummerierung 126 und 127 Bestandteil des 1992 in Maastricht geschlossenen Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV), welcher eine Änderungsfassung des 1957 geschlossenen Vertrags zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWGV) darstellt. Seit Maastricht wurden die beiden Bildungsartikel nahezu wortgleich in alle Folgeverträge übernommen, zuletzt als Artikel 165 und 166 in den Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) in der konsolidierten Fassung von 2010 (Amtsblatt 2010).

Im Artikel 126 EGV wird der Anspruch formuliert:

Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedsstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.

Folgende Ziele werden festgehalten: Es sollen

- eine europäische Dimension im Bildungswesen (insbesondere durch das Erlernen von Sprachen),
- die Förderung der Mobilität (auch durch die akademische Anerkennung der Abschlüsse und Studienzeiten),
- ein Informations- und Erfahrungsaustausch über gemeinsame Probleme in den Bildungssystemen,
- der Ausbau des Jugendaustauschs und des Austauschs sozialpädagogischer Betreuer
- und die Fernlehre sowie die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen generell unterstützt werden.

In einem zeitgleich verabschiedeten „Grünbuch“ werden für diese Handlungsfelder Ziele wie Chancengleichheit, Verantwortungsbewusstsein, Entwicklung der Persönlichkeit, Vorbereitung auf das Erwerbsleben ebenso formuliert wie die Wichtigkeit von Werten wie Demokratie, Solidarität und die gegenseitige Achtung.

Im Artikel 127 sind die Kompetenzen der Gemeinschaft umfassender formuliert und fassen die arbeitsmarktrelevanten bildungspolitischen Aktivitäten der vorangegangenen Jahrzehnte zusammen. Dort heißt es, die EU führe „eine Politik der beruflichen Bildung“ durch, auch wenn sie weiterhin die Zuständigkeit für die Lehrinhalte und die didaktische Gestaltung bei den Mitgliedsstaaten belässt. Insgesamt legt der Maastrichter Vertrag fest, dass zwischen den Mitgliedsstaaten in Bezug auf Bildungsfragen ein regelmäßiger und intensiver Informations- und Erfahrungsaustausch stattfindet, die Transparenz erhöht wird und intensiver kooperiert werden soll.

Die beiden Artikel des Maastrichter Vertrages begründeten im Folgenden die bildungspolitischen Aktivitäten der EU, seit 1997 zusätzlich unterstützt durch die vertragliche Regelung von Amsterdam, in der in Ergänzung zu den Artikeln 126 und 127 Bildung als ein eigenes Politikziel der Europäischen Gemeinschaft bestärkt wird. So findet sich in der Präambel der Passus, dass die EU beschlossen habe, „durch umfassenden Zugang zur Bildung und durch ständige Weiterbildung auf einen möglichst hohen Wissensstand ihrer Völker hinzuwirken“.

Bei genauer Betrachtung der beiden Artikel wird deutlich, dass der tatsächliche Handlungsspielraum der EU im Bildungsbereich rechtlich stark begrenzt ist, wiewohl graduelle Unterschiede zwischen den beiden Sektoren bestehen: In der allgemeinen Bildung trägt die EU zur Bildungsentwicklung lediglich „bei“, im Falle der beruflichen Bildung führt sie eine eigenständige „Politik“. Im Falle der allgemeinen Bildung stehen ihr neben „Empfehlungen“ nur „Fördermaßnahmen“ als Instrumente zur Verfügung. Im Falle der beruflichen Bildung sind es ganz allgemein „Maßnahmen“, was einen größeren Interpretationsspielraum eröffnet. Für beide Bereiche werden jedoch die „Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems“ anerkannt und „jegliche Harmonisierung“ von Rechts- und Verwaltungsvorschriften in der EU ausdrücklich ausgeschlossen. Die EU kann demnach im gesamten Bildungsbereich fördernd, unterstützend oder impulsgebend tätig werden. Es ist ihr aber nicht möglich, verbindliche Vorschriften, etwa in Form von Richtlinien oder Verordnungen, zu erlassen (vgl. Bechtel/Lattke/Nuissl 2005, S. 44ff.).

Nachdem über die Maastrichter Verträge die Basis geschaffen wurde, einzelstaatenübergreifend eine europäische Bildungspolitik zu initiieren, konzentrierte sich diese Politik daher instrumentell vor allem auf zwei Ebenen:

- erstens eine *diskursive* Ebene, in der die Bildungspolitik der EU durch inhaltlichen Austausch, Diskussionsbeiträge usw. „gerahmt“, unterstützt und weiterentwickelt wird,

- zweitens eine *förderpolitische* Ebene, in der mithilfe neuer europäischer Förderprogramme gezielt übergreifende Projekte und Aktivitäten zu Bildungsfragen in Europa angestoßen und realisiert werden.

2.2 Zentrale politische Akteure

Bevor vertiefend auf die bildungspolitischen EU-Aktivitäten nach Maastricht eingegangen wird, ist es zum besseren Verständnis notwendig, zunächst die wichtigsten Organe der EU näher vorzustellen, die bei der Gestaltung und Umsetzung dieser Politik eine zentrale Rolle spielen.

Europäischer Rat

Der Europäische Rat ist das Gremium der Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedsstaaten, das sich in der Regel zwei- bis dreimal pro Jahr trifft. Die auf diesen Gipfeltreffen verabschiedeten sogenannten „Schlussfolgerungen“ legen allgemeine politische Zielvorstellungen fest und fungieren als Leitlinien und Impulse für die in der Folge von Rat und Kommission konkreter auszugestaltende Politik. Diese Rolle des Europäischen Rates als Leitliniengeber wurde bereits in den Maastrichter Verträgen von 1992 definiert. Erst mit der Reform dieser Verträge im Lissabon-Vertrag von 2009 erhielt der Europäische Rat jedoch auch den rechtlichen Status einer Institution der EU.

Europäische Kommission

Die Europäische Kommission (oft auch nur kurz „die Kommission“ genannt) ist das Exekutivorgan der EU. Sie wird umgangssprachlich oft auch als „Regierung“ der EU bezeichnet. In der Tat übernimmt sie in großen Teilen die Aufgaben einer Regierung, auch wenn dieser Terminus mit Bezug auf die EU als supranationalem Zusammenschluss von Staaten offiziell nicht verwendet wird.

Die Mitglieder der Kommission werden von den Regierungen der Mitgliedsstaaten nominiert und vom Europäischen Parlament bestätigt. Ihre Amtszeit fällt jeweils mit der fünfjährigen Legislaturperiode des Europäischen Parlaments zusammen. Seit der EU-Erweiterung von 2004 stellen alle Mitgliedsstaaten je einen Kommissar, so dass das Gremium gegenwärtig 27 Mitglieder umfasst. Ähnlich den Ministern in einer nationalstaatlichen Regierung vertreten diese jeweils ein eigenes fachliches Ressort. Der Kommission steht eines der Mitglieder als Präsident vor. Er besitzt Richtlinienkompetenz und kann ggf. selbstständig einzelne Mitglieder der Kommission entlassen.

Im institutionellen Gefüge der EU nimmt die Kommission eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung und Durchführung von verbindlichen Entscheidungen ein. So besitzt sie das alleinige Initiativrecht für die EU-Rechtsetzung, für politische Maßnahmen und Aktionsprogramme. Rat und Europäisches Parlament verabschieden alle Rechtsakte

auf der Grundlage von Entwürfen (den sogenannten „Vorschlägen“) der Kommission. Die Kommission verwaltet ferner den EU-Haushalt und ist für die Umsetzung der von Rat und Europäischem Parlament getroffenen Beschlüsse verantwortlich. Sie kann auch im Rahmen der von Rat und Europäischem Parlament an sie delegierten Befugnisse für die Mitgliedsstaaten verbindliche Richtlinien, Verordnungen und Entscheidungen zur Durchführung der Beschlüsse erlassen. Die Kommission hat zudem Kontrollfunktion und überwacht gemeinsamen mit dem Europäischen Gerichtshof als „Hüterin der Verträge“ die Einhaltung des EU-Rechts durch die Mitgliedsstaaten.

Auch als Impulsgeber für den politischen Diskurs spielt die Kommission eine wichtige Rolle. Über eine Vielzahl publizierter Verlautbarungen in Form von „Arbeitspapieren“, „Mitteilungen“, „Weißbüchern“ und „Grünbüchern“ sowie über europaweit durchgeführte Konsultationsprozesse zu verschiedensten Themen wendet sie sich regelmäßig an die Fachöffentlichkeiten und manchmal auch an die breite Bevölkerung, um Debatten anzustoßen und gezielt voranzutreiben.

Rat der EU/Ministerrat

Der Rat der EU, auch Ministerrat genannt, ist das zentrale EU-Organ, in dem die Interessen der nationalen Regierungen der Mitgliedsstaaten auf EU-Ebene vertreten werden. Gemeinsam mit dem Europäischen Parlament genehmigt der Rat den EU-Haushalt. Ferner verabschiedet er quasi als gesetzgebende Gewalt die europäischen Rechtsvorschriften in denjenigen Politikfeldern, in denen die Mitgliedsstaaten ihre Hoheitsrechte an die Gemeinschaft abgetreten haben. Auch dies geschieht in immer mehr Bereichen gemeinsam mit dem Europäischen Parlament, so dass die ursprünglich sehr dominante Stellung des Rates innerhalb des Institutionengefüges der EU im Laufe der Zeit zunehmend zugunsten des Parlaments eingeschränkt wurde. Bei Gebieten, in denen die Mitgliedsstaaten ihre Befugnisse nicht delegiert haben (z.B. Justiz und Inneres), dient der Rat als Forum für die Aushandlung zwischenstaatlicher Abkommen unter den Mitgliedsstaaten.

Im Rat der EU kommen die zuständigen Fachminister der Regierungen der Mitgliedsstaaten drei- bis viermal jährlich zusammen. Je nachdem, welche Themenbereiche behandelt werden, tagt der Rat in unterschiedlichen Formationen. Eine der gegenwärtig bestehenden zehn Formationen ist der Rat für Bildung, Jugend und Kultur. In ihm kommen die Bildungsminister der Mitgliedsstaaten zusammen. Sie sind befugt, für ihre Regierung verbindlich zu handeln. Die deutsche Vertretung im Rat Bildung wird von einem vom Bundesrat ernannten Länderminister übernommen, sobald die zu verhandelnden Themen die ausschließliche Gesetzgebungskompetenz der Länder betreffen. In allen anderen Fällen verhandelt für die Bundesrepublik ein Bundesminister.

In wenigen besonders sensiblen Bereichen wie der Außen-, Sicherheits- und Verteidigungspolitik oder der Steuerharmonisierung müssen die Beschlüsse des Rates einstimmig gefasst werden. In der Regel entscheidet der Rat jedoch mit qualifizierter Mehrheit.

Europäisches Parlament

Das Europäische Parlament, dessen Mitglieder alle fünf Jahre in allgemeiner Wahl gewählt werden, vertritt die Bürger der Mitgliedsstaaten. Die Zahl der Abgeordneten ist seit dem Vertrag von Lissabon auf 751 begrenzt. Die Anzahl der Sitze, die einem Land zustehen, ist abhängig von dessen Bevölkerungszahl, wobei das Prinzip der „degressiven Proportionalität“ gilt. Dies bedeutet, dass bevölkerungsreiche Länder proportional gesehen weniger Abgeordnete stellen als Länder mit einer niedrigeren Einwohnerzahl. Ferner gilt eine Mindestzahl von sechs und eine Höchstzahl von 96 Abgeordneten pro Mitgliedsstaat.

Mit dem Rat teilt sich das Europäische Parlament zum einen die Haushaltsbefugnis und kann so Einfluss auf die Ausgaben der EU nehmen (in letzter Instanz nimmt es den Gesamthaushalt an oder lehnt ihn ab). Zum anderen teilt sich das Europäische Parlament in immer mehr Bereichen die gesetzgebende Gewalt mit dem Rat. Im Bildungsbereich wie auch in zahlreichen weiteren Politikfeldern ist das Parlament im Rahmen des sogenannten Mitentscheidungsverfahrens dem Rat im Rechtsetzungsverfahren gleichgestellt. Das Mitentscheidungsverfahren kam z.B. bei der Einrichtung eines europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (Amtsblatt 2009) oder eines Europäischen Qualifikationsrahmens (Amtsblatt 2008) zum Tragen.

Das Europäische Parlament übt auch die demokratische Kontrolle über die EU-Organe aus. Das von den Mitgliedsstaaten nominierte Kollegium der Europäischen Kommission bedarf zur Ernennung der Zustimmung des Parlaments. Das Europäische Parlament kann zudem Misstrauensanträge gegen die Kommission stellen, es prüft die von der Kommission vorgelegten Berichte und kann selbst Anfragen an Kommission und Rat richten. Schließlich kann das Europäische Parlament auch über sogenannte Initiativberichte, in denen es aus seiner Sicht wichtige Fragen aufgreift, Impulse setzen und politischen Druck auf Kommission und Rat ausüben.

Akteure der EU-Bildungspolitik – Übersicht

Die zentralen Organe der Europäischen Union sind:

- Der *Europäische Rat* (Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedsstaaten) legt die Leitlinien der Politik fest.
- Die *Europäische Kommission* wird von den Regierungen der Mitgliedsstaaten nominiert. Für jedes politische Ressort wird ein zuständiger Kommissar ernannt. Die Europäische Kommission ist das Exekutivorgan, also die „Regierung“ der EU. Sie verwaltet den EU-Haushalt, hat alleiniges Initiativrecht für Rechtsakte und stößt politische Diskussionen durch Memoranden, Grundsatzpapiere etc. an.
- Im *Rat der EU/Ministerrat* sitzen die Fachminister der Mitgliedsstaaten. Er stellt die oberste Entscheidungsinstanz der EU dar und ist das gesetzgebende Organ. Hier werden – meist gemeinsam mit dem Europäischen Parlament – die Rechtsakte der EU verabschiedet sowie der EU-Haushalt genehmigt.

- Das *Europäische Parlament* besteht aus den in allgemeiner Wahl gewählten Vertretern der Mitgliedsstaaten. Es ist das gesetzgebende und Kontrollorgan der EU, verabschiedet – gemeinsam mit dem Ministerrat – die Rechtsakte der EU. Dem Europäischen Parlament obliegt ebenfalls die Kontrolle des EU-Haushalts.
- Hinzu kommen als weitere wichtige Akteure der *Europäische Gerichtshof* als Judikative im Bereich des EU-Rechts sowie als beratende Gremien der *Wirtschafts- und Sozialausschuss* und der *Ausschuss der Regionen*.

2.3 EU-Bildungspolitik nach Maastricht

2.3.1 Diskursive Ebene

Auf der diskursiven Ebene entstanden in den ersten Jahren der fundierten bildungspolitischen Aktivitäten der EU folgende Dokumente:

- das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ im Jahr 1993;
- das Weißbuch „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ aus dem Jahre 1995;
- Schlussfolgerungen des Rates zu einer Strategie für das lebensbegleitende Lernen von 1996.

Darüber hinaus wurde im Jahr 1996 das „Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ ausgerufen. Ebenfalls wurden – nahezu ohne Unterbrechung – vonseiten der Mitgliedsstaaten, welche die Ratspräsidentschaft innehatten, halbjährlich europäische Veranstaltungen zur Weiterbildung und zum Lebenslangen Lernen durchgeführt (die erste von ihnen unter griechischer Ratspräsidentschaft im Juni 1994 in Athen).

Die Dokumente und Aktivitäten der EU lassen – bei aller Unterschiedlichkeit von Zielen, Reichweiten und Formulierungen – einen Bezug zueinander und einen vergleichbaren Aufbau der Argumentation erkennen, der gegen Ende der 1990er Jahre schlüssig zur Implementation des Konzepts des Lebenslangen Lernens führte. Bereits das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ legte die wesentlichen inhaltlichen Linien dieser Politik fest. Als Probleme wurden definiert:

- ein Mangel an wissenschaftlich-technischen Qualifikationen,
- eine zu große Zahl junger Menschen ohne Grundbildung,
- ein unzureichender Ausbau der Weiterbildung und des Zugangs zur Weiterbildung,
- die fehlende Existenz eines echten europäischen Qualifikationsmarktes, auf dem berufliche Qualifikationen länderübergreifend anerkannt werden sowie
- mangelnde Angebote im Bereich des offenen Unterrichts und der Fernlehre.

Das Weißbuch „Lehren und Lernen“ knüpfte daran an und empfahl insbesondere, die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit („employability“) zum Schwerpunkt der

Bildungs- und Berufsbildungspolitik zu machen. In diesem Kontext wurden flexiblere Ansätze befürwortet, um Kenntnisse und Kompetenzen anzuerkennen, Schlüsselkompetenzen zu erwerben und die Mobilität im Bereich der Ausbildung zu erhöhen – Ziele, die 15 Jahre später beim Erscheinen dieses Studententextes im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen in der EU stehen.

DEFINITION

Beschäftigungsfähigkeit („employability“)

Die Gesamtheit der Voraussetzungen, die ein Mensch benötigt, um einen Arbeitsplatz zu finden bzw. zu behalten. Im bildungspolitischen Kontext wird damit insbesondere das Vorhandensein entsprechender Kenntnisse und Kompetenzen bezeichnet. Die Förderung von „employability“ mithilfe von (Weiter-)Bildung ist eines der zentralen programmatischen Ziele der EU-Bildungspolitik.

Die Diskussion im Zuge des „Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens“ 1996 wurde vom Ministerrat mit Ablauf des Jahres zu „Schlussfolgerungen“ zusammengefasst. Sie bezogen sich auf die beiden vorliegenden Weißbücher und die dort enthaltenen Mängelanalysen und inhaltlichen Zielsetzungen. In den „Schlussfolgerungen“ verständigt sich der Ministerrat auf Entwicklungsfelder in der europäischen Bildungspolitik, die zugleich – wie im Titel des Dokuments angegeben – strategische Positionen für ein Lebenslanges Lernen definieren. Diese Entwicklungsfelder sind:

- allgemeines Schulwesen,
- wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Relevanz von Bildung,
- allgemeine und berufliche Fort- und Weiterbildung,
- Übergänge und Verbindungen zwischen allgemeiner Bildung und Berufsausbildung,
- Zugang zu Bildung,
- Bescheinigung und Anrechnung von Kompetenzen sowie
- Lehrer/innen, Ausbilder/innen und Lehrkräfte in der Weiterbildung.

Einen ersten Höhepunkt in der diskursiven Bildungspolitik der EU bildete das Memorandum über Lebenslanges Lernen aus dem Jahre 2000 (Europäische Kommission 2000; vgl. Nuissl 2004). Dieses „Memorandum“ wurde im Oktober 2000 von der EU als Arbeitsdokument verbreitet und perfektioniert in gewisser Weise die Form der diskursiven politischen Steuerung.



Das Memorandum steht unter der folgenden Adresse zum Download bereit:

www.die-bonn.de/publikationen/details.aspx?ID=745

Ein „Memorandum“ ist eine Textform, die an etwas erinnert, die etwas annimmt, die eine Diskussion bündelt und nach vorne bringen will. Sie kann, wie in diesem Fall, sowohl an die allgemeine Öffentlichkeit als auch an deren politische und gesellschaftliche Vertreter gerichtet sein.

Das Memorandum über Lebenslanges Lernen richtete sich an alle potenziellen Partner des Lebenslangen Lernens:

- die Mitgliedsstaaten,
- die staatlichen und öffentlichen Untergliederungen wie Provinzen, Länder und Kommunen,
- die Betriebe,
- die Verbände und Organisationen,
- die Bildungseinrichtungen und ihre Zusammenschlüsse,
- die Parteien
- und an die Menschen selbst.

Natürlich steht das Memorandum nicht außerhalb des Kontexts der europäischen Politik. Chronologisch hat es Vorgänger, Aktionen und Dokumente sowie Nachfolger, die umsetzen, verdichten und bündeln, was im Memorandum angelegt ist, z.B. die Mitteilung zur Schaffung eines europäischen Raums des Lebenslangen Lernens (Europäische Kommission 2001) und der – ebenfalls diskursiv erarbeitete – „Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät“ (Europäische Kommission 2007; → Kap. 2.4.3). Das Memorandum ist der erste Höhepunkt der politischen Umsetzung des Verfahrens der „offenen Koordination“ (Bechtel/Lattke/Nuissl 2005), das davon ausgeht, dass die beteiligten Mitgliedsstaaten in der jeweiligen Frage autonom handeln, ihre Aktivitäten und Ziele aber diskursiv und offen aufeinander abstimmen, eben „koordinieren“.

Der rechtliche Handlungsspielraum der EU im Bildungsbereich ist begrenzt. Dennoch erfolgt die bildungspolitische Aktivität der EU mittlerweile in einem hochgradig strukturierten und systematischen Rahmen, in dem Verfahren und Inhalte sowohl verstetigt wie auch in einer langfristigen strategischen Perspektive konsequent weiterentwickelt werden. Dieser Rahmen wird von der sogenannten Methode der offenen Koordinierung geschaffen, die seit dem Jahr 2000 im Bildungsbereich eingesetzt wird.

Methode der offenen Koordinierung

Grundlegend für die offene Koordinierung sind die folgenden Elemente:

- *Zielvereinbarung*: Die Mitgliedsstaaten vereinbaren im Rat eine gemeinsame Rahmenstrategie mit politischen Zielen, quantifizierten Zielgrößen (Benchmarks) sowie Indikatoren, die zur Überprüfung des Zielerreichungsgrades herangezogen werden. Oft findet die Zielvereinbarung auf der Grundlage zuvor geführter öffentlicher Konsultationen statt.

- *Umsetzung:* Auf nationalstaatlicher Ebene setzt jedes Land die Rahmenstrategie mit den ihm jeweils geeignet erscheinenden Maßnahmen um.
- *Fortschrittsüberprüfung:* Der Fortschritt bezüglich der vereinbarten Ziele wird in regelmäßigen Abständen überprüft: Die Mitgliedsstaaten erstatten hierzu der Kommission anhand der vereinbarten Indikatoren Bericht. Die Kommission wertet die Berichte aus und erstellt Gesamtanalysen.
- *Peer pressure:* Durch die Veröffentlichung der Fortschrittsberichte und -analysen durch die Kommission geraten die „low performers“ unter den Mitgliedsstaaten unter politischen Handlungsdruck, selbst wenn – anders als etwa im Finanzbereich – seitens der EU keine formalen Sanktionen drohen.
- *Peer learning:* Die EU unterstützt – finanziell und organisatorisch – Möglichkeiten des gegenseitigen Lernens unter den Mitgliedsstaaten, etwa indem sie bewährte Praxisbeispiele zu bestimmten Themen erheben lässt und über Datenbanken und Publikationen zugänglich macht, oder indem sie Studienbesuche von Bildungspolitikern/innen und -experten/innen in anderen Ländern fördert.

Die Methode der offenen Koordinierung geschieht unter der Maßgabe des freiwilligen Mitwirkens der Mitgliedsstaaten. Freilich entfaltet die einmal angestoßene offene Koordinierung mit zunehmender Dauer auch eine zunehmende Dynamik, so dass das Ausscheren eines Landes eine kaum mehr als theoretisch bestehende Möglichkeit ist.

Die offene Koordinierung erfolgte im Fall des Memorandums dadurch, dass dessen Entwurf den Mitgliedsstaaten und allen damaligen Anwärterstaaten (sie sind heute alle auch Mitglieder) vorgelegt wurde. Diese Vorlage war verbunden mit der Aufforderung, in den jeweiligen Staaten einen breiten Diskussionsprozess über die Ziele und Postulate des Memorandums zu organisieren, dessen Ergebnisse zusammenzufassen und der Kommission zu übermitteln, damit diese dann eine überarbeitete und den nationalen Diskursen folgende Version erstellen könnte. Der Zeitraum für die nationalen Diskussionen wurde mit einigen Monaten relativ eng gesteckt, letztlich aber von allen Mitgliedsstaaten eingehalten.

In Deutschland koordinierte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die nationale Diskussion, lud die Vertreter von Organisationen, Ministerien und Hochschulen zu einer gemeinsamen Gesprächsrunde ein und sammelte Voten insbesondere auch der Weiterbildungsorganisationen im Rahmen einer Befragung. Der Bericht des DIE über den nationalen Diskurs wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammengefasst und in einer komprimierten Form an die Europäische Kommission weitergeleitet. Diese und ähnliche nationale Formen des Diskurses fanden bis zum Sommer des Jahres 2001 in allen europäischen Mitgliedsstaaten statt.

Man kann sagen, dass bereits diese Form des umfassenden Diskurses eine politische Wirkung hatte, die nicht zu unterschätzen ist. In ganz Europa orientierten diejenigen Personen und Organisationen, die sich mit der Weiterentwicklung des Lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung beschäftigten, ihre Diskussion an der Struktur

und den Botschaften des Memorandums. Damit gingen wichtige Impulse und Akzente in die jeweiligen nationalen Diskurse ein, auch ohne dass verbindliche Vorgaben oder gar Gesetze dies geregelt hätten.

Das Memorandum knüpft inhaltlich an die Ziele der Lissabon-Strategie an, Europa zum leistungsfähigsten Wissensraum im globalen Wettbewerb zu machen. Es wird betont, dass der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Beschäftigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen „der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte“ (Europäische Kommission 2000, S. 5) sind. Weiter heißt es, dass Bildung im weitesten Sinne der Schlüssel sei, um lernen und begreifen zu können, wie mit der kulturellen, ethnischen und sprachlichen Vielfalt umzugehen ist und wie das Individuum den hohen und komplexen Anforderungen des politischen und sozialen Umfelds begegnen kann (vgl. ebd., S. 6). Formuliert werden zwei „gleichermaßen wichtige Ziele“ (ebd.) des lebenslangen Lernens: die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft („Active Citizenship“) und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit.

DEFINITION

Active Citizenship

Active Citizenship bezeichnet die kulturelle, wirtschaftliche, politisch/demokratische bzw. soziale Teilhabe von Bürgern an ihrer Gesellschaft und an ihrer Gemeinschaft. Die Förderung von Active Citizenship mithilfe von (Weiter-)Bildung ist eines der zentralen programmatischen Ziele der EU-Bildungspolitik. Im Deutschen sind verschiedene Übersetzungen, u.a. aktive Staatsbürgerschaft oder aktiver Bürgersinn, gebräuchlich.

Auf dieser Basis formuliert das Memorandum sechs Botschaften an diejenigen Akteure, die im europäischen Raum mit Bildungsfragen beschäftigt sind:

1. „Gewährleistung eines umfassenden und ständigen Zugangs zum Lernen, damit *Qualifikationen erworben und aktualisiert* werden können, die für eine nachhaltige Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlich sind,
2. deutliche *Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen*, um Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal zu nutzen,
3. Entwicklung effektiver *Lehr- und Lernmethoden* und -kontexte für lebenslanges und lebensumspannendes Lernen,
4. deutliche Verbesserung der Methoden zur *Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg*, vor allem beim non-formalen und informellen Lernen,
5. Gewährleistung eines besseren Zugangs zu hochwertigen *Informations- und Beratungsangeboten* über Lernmöglichkeiten in Europa und während des gesamten Lebens für alle,

6. *Schaffung von Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe* (am Wohnort) *der Lernenden* und ggf. Nutzung IKT-basierter Techniken“ (ebd., S. 4f., Herv. im Orig. fett; vgl. auch Nuissl 2002a).

Betrachtet man das Memorandum, so stellt man fest, dass es weniger um das Lebenslange Lernen als vielmehr um die Erwachsenen- und Weiterbildung geht. Der schon lange formulierte Grundsatz, dass die Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung aufzuheben sei, wird im Memorandum konsequent umgesetzt. Die Ordnung des Lernens wird europaweit neu definiert. Lernen wird als formales, non-formales und informelles Lernen in drei große Kategorien eingeteilt, die seit dem Memorandum auch die gesamte europäische Diskussion zur Weiterbildung strukturieren (→ Kap. 3.3). Alle diese Lernbereiche enthalten berufliche, allgemeine, politische und kulturelle Elemente.

In der Wirkung ist das Memorandum insofern bemerkenswert, als es – durch die breite Diskussion – nicht nur die Wichtigkeit von Weiterbildung bewusster machte, sondern europaweit auch in manchen Punkten zu einem vereinheitlichten Verständnis von Elementen der Weiterbildung führte, z.B. in Bezug auf die drei genannten Kategorien des Lernens. Zweifellos hat das Memorandum auch in der Folge die Politik der EU selbst gelenkt und strukturiert. In einzelnen Mitgliedsstaaten wurde jedoch mit dem Memorandum und seinen Botschaften unterschiedlich umgegangen. Man kann sagen, dass es im Osten Europas nur wenig Einfluss auf die reale Politik ausgeübt hat, auch im Süden Europas lassen sich Bezüge am ehesten in Form von einzelnen Projekten identifizieren. Im Norden und Westen Europas, insbesondere in Großbritannien und Skandinavien, sind die Folgen nicht zu übersehen. Dies gilt etwa für die Umsetzung der Gedanken zur Bewertung von Lernergebnissen (APEL – Accreditation of Prior Experiential Learning) in Großbritannien und für die Definition von Basiskompetenzen in Skandinavien.

Lernende Region

Deutschland hat sich durch ein langjähriges Projekt hervor getan, dessen Wurzeln man in der sechsten Botschaft des Memorandums – also der Schaffung von Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe zum Wohnort – erkennen kann, welche durch das Programm „Lernende Regionen“ (übrigens zur Hälfte aus europäischen Mitteln finanziert) gefördert wird (Nuissl u.a. 2006; Emminghaus/Tippelt 2009).

Etwas anderes hat sich jedoch im Nachgang zum Memorandum und im Rahmen der seitdem betriebenen „offenen Koordinierung“ weiter verstärkt: die Entwicklung von Indikatoren und Benchmarks, die zur Beschreibung, Bewertung und zum Vergleich des Bildungswesens in Europa inzwischen immer weiter differenziert und angewandt wurden und einen immer größeren Einfluss auf die nationale Weiterbildungspolitik und Bildungspolitik insgesamt haben (vgl. Nuissl 2004, S. 170–172; → Kap. 2.4.1).

2.3.2 Förderpolitische Ebene

Auf der förderpolitischen Ebene baute die EU ihre Aktivitäten auf der Basis der Artikel 126 und 127 der Maastrichter Verträge systematisch aus. Es wurden nicht nur inhaltliche Erweiterungen vorgenommen (von der Förderung der beruflichen Bildung ausgehend bis hin zu Angeboten der allgemeinen und kulturellen Bildung), sondern auch Schritt um Schritt die dafür aufgewendeten Mittel erhöht. Die seit Mitte der 1980er Jahre angelaufenen Bildungsprogramme wurden 1995 in zwei große Programme überführt, die teilweise den Charakter von „Sammelbecken“ für die bereits laufenden Programme hatten: das Programm LEONARDO DA VINCI (kurz: LEONARDO) und das Programm SOKRATES. Bildungsrelevante Förderungen und Projekte neben diesen beiden Programmen gab es in nennenswertem Umfang seitdem nur noch im Europäischen Sozialfonds (ESF), in dem, bezogen auf regionale Strukturen, insbesondere benachteiligte Regionen wirtschaftlich gefördert und mit entsprechenden Bildungsprojekten unterstützt wurden (→ Kap. 4.2).

Das LEONARDO-Programm sollte auf den Stärken der vorausgegangenen Aktionsprogramme aufbauen, dabei auch einen stärkeren Akzent auf das Lebenslange Lernen legen. In der ersten Phase war das LEONARDO-Programm sehr breit angelegt und wurde als ineffizient und diffus empfunden. Es wies in dieser Phase von 1994 bis 1999 19 Ziele auf, war in vier Teilbereiche untergliedert und sah 22 Maßnahmen vor. Diese große Komplexität entstand durch die Versuche, die Interessen der einzelnen Mitgliedsstaaten möglichst weitgehend zu berücksichtigen, minderte aber deutlich die Effektivität des Programms. Hinzu kam eine auch administrativ höchst komplexe Struktur mit nationalen Agenturen unterschiedlichster Art und dezentralen und zentralen Entscheidungskompetenzen. Dennoch setzte das LEONARDO-Programm wichtige Akzente. So wurde die Trennung von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung in vielen Projekten zwar noch beibehalten, aber doch bereits ansatzweise auf eine lebenslange Bildungsstrategie hin ausgerichtet. Innovative Methoden der Lehrplanung und der Kombination von betrieblicher Ausbildung und außerbetrieblichen, allgemeinen Bildungsinhalten waren Gegenstand der ersten Phase des LEONARDO-Programms. 1999 folgte ein LEONARDO-II-Programm (2000–2006), das übersichtlicher als sein Vorgänger und zudem besser ausgestattet war.

Mit weniger Ressourcen ausgestattet, aber dabei nicht weniger unübersichtlich, startete 1995 das SOKRATES-Programm, in dem die eher allgemeinbildenden Vorläufer wie ERASMUS (Hochschulbildung), LINGUA (Sprachbildung) und „Jugend für Europa“ versammelt wurden. Das SOKRATES-Programm hatte im Wesentlichen das Ziel, die Idee der „European Citizenship“ zu unterstützen und Kooperation und Mobilität im Bildungswesen zu fördern. In den ersten Jahren gelang es in diesem Programm, zuvor völlig unverbunden nebeneinander existierende Institutionen, Personen und Strukturen der allgemeinen Bildung auf europäischer Ebene zusammenzubringen. Auch

dieses Programm erhielt als SOKRATES II (2000–2006) eine Fortsetzung, in der gegenüber der ersten Programmperiode die Ziele eingengt und die Verfahren vereinfacht, die Mittel für die einzelnen Projekte erhöht und der administrative Aufwand vermindert wurde. SOKRATES II konzentrierte sich – neben innovativen Lehr- und Lernprojekten – insbesondere auf den europäischen Austausch, den Aufbau von Partnerschaften und Netzwerken sowie auf die Förderung eigenständiger europäischer Organisationen der allgemeinen Bildung.

In der 2007 angelaufenen dritten Phase, nun in der erweiterten EU mit 27 Mitgliedsstaaten, wurden die Programme LEONARDO und SOKRATES in einem gemeinsamen Programm für lebenslanges Lernen (PLL) zusammengeführt, das mit insgesamt erneut angehobenen Mitteln im Konzept des Lebenslangen Lernens alle Bildungsaktivitäten zusammenfasst. Die vier Teilprogramme des PLL – COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO und GRUNDTVIG – befassen sich mit Schule, beruflicher Bildung, Hochschule und Erwachsenenbildung. Hinzu kommen Querschnittsprogramme zur politischen Zusammenarbeit und Innovation, zu Sprachen, zu neuen Technologien, zur Verbreitung und Nutzung von Ergebnissen sowie zur europäischen Integration. Tabelle 1 zeigt, dass die nicht-berufsbezogene Erwachsenenbildung am Gesamtbudget des Programms den kleinsten Anteil (>4%) hat:

COMENIUS	ERASMUS	LEONARDO DA VINCI	GRUNDTVIG
Schulbildung	Hochschulbildung und akademische Ausbildung	Berufliche Aus- und Weiterbildung	Erwachsenenbildung
906 Mio. €	2.788 Mio. €	1.743 Mio. €	279 Mio. €
> 13%	> 40%	> 25%	> 4%*
Querschnittsprogramm mit vier Schwerpunktaktivitäten 1. Politische Zusammenarbeit und Innovation 2. Sprachen 3. Neue Technologien/IKT, 4. Verbreitung und Nutzung von Ergebnissen			
Aktion Jean Monnet Europäische Integration			
* Die Zahlen geben den prozentualen Mindestanteil am Budget an, der den einzelnen Programmteilen zusteht. COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI und GRUNDTVIG erhalten also in Summe 82 Prozent, wobei für die restlichen 18 Prozent die genaue Verwendung zu Beginn der Programmlaufzeit noch nicht festgelegt wurde.			

Tabelle 1: Programm für lebenslanges Lernen (2007–2012) – Struktur (Quelle: URL: www.na-bibb.de/uploads/lebenslanges_lernen/pll_aufruf_2009_leitfaden_allgemein.pdf)

Die Programme finanzieren die Mobilität von Lehrenden und Lernenden, Transferprojekte, Netzwerke, flankierende Maßnahmen und Partnerschaften. LEONARDO zielt dabei auf die Lehr- und Lernbedürfnisse aller an der beruflichen Bildung Beteiligten, GRUNDTVIG auf die Lehr- und Lernbedürfnisse aller an der Erwachsenenbildung jeglicher Art Beteiligten – die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist demnach programmatisch nach wie vor verankert (→ Kap. 3.2). Die Hochschulbildung stellt ihrerseits ein separates Feld dar. Aktuell (im Jahr 2010) wird diese Struktur für die nächste Phase der Programmförderung diskutiert. Angedacht ist eine Integration von LEONARDO und GRUNDTVIG, wobei seitens der allgemeinen Bildung die Gefahr gesehen wird, dass dieses neue gemeinsame Programm noch stärker berufs- und arbeitsmarktbezogen strukturiert ist.

Inhaltlich zielen die von der EU geförderten Projekte auf unterschiedlichste Aspekte der Weiterbildung, die sich in den verschiedenen Programmphasen auch unterschiedlich akzentuieren und gewichten. Fragen der Qualität und Qualitätssicherung, der Ansprache benachteiligter Personengruppen („social inclusion“), der Entwicklung neuer Lehrformen (z.B. Blended Learning), der Qualifizierung des pädagogischen Personals, der Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, der Kompetenzmessung und Akkreditierung, der Entwicklung von Informations- und Beratungssystemen sind typische Felder, in denen die EU Impulse setzt. Fördertechnisch sind dabei insbesondere drei Aspekte wesentlich:

1. Die Projekte müssen immer in einem internationalen Verbund mit Partnern aus mehreren Ländern realisiert werden, wobei in der Bewertung der Projektanträge zunehmend auf die Art der Partner, ihre Rolle im Projekt und die Form der Zusammenarbeit geachtet wird.
2. Eine vollständige Förderung der Projekte ist die Ausnahme. In der Regel wird ein Eigenanteil an der Finanzierung von einem Viertel bis zur Hälfte des Budgets erwartet.
3. Bereits während der Planung und Durchführung der Projekte ist die „Valorisierung“ der künftigen Projektergebnisse zu bedenken. Dies bedeutet, dass darauf zu achten ist, dass diese anwendbar und verbreitbar („disseminierbar“) sind.

Mit diesen strukturellen Vorgaben intendiert die Förderpolitik der EU eine Vernetzung der Bildungsakteure im europäischen Raum ebenso wie die Nachhaltigkeit der entwickelten Produkte und entstandenen Kooperationen. Seit Beginn der Förderpolitik der EU im Bildungsbereich wurden diese Aspekte auch bereits den Antragstellern mit auf den Weg gegeben. In den Projekten sollten vor allem folgende Leistungen erbracht werden, unabhängig davon, um welchen Themenbereich es geht:

- *Europäischer Mehrwert:* Hier geht es darum, ob in dem geförderten Projekt ein Ergebnis erzielt wird, das im Rahmen einer rein nationalen Kooperation nicht zu erzielen gewesen wäre.

- *Innovation:* Hier geht es darum, ob das geförderte Projekt neue didaktische Ansätze aufweist, ob es neue Möglichkeiten für Zielgruppen, Lehrende oder Anbieter erschließt oder neue Informations- und Serviceleistungen zur Verfügung stellt.
- *Vernetzung:* Hier geht es darum, ob über die Zusammenarbeit in dem Projekt auch in der Folgezeit Partnerorganisationen vorhandene Potenziale an Wissen, Erfahrung und Kapazitäten nutzen und zu einem nach Möglichkeit dauerhaft arbeitenden Netzwerk zusammenfinden.
- *Übertragbarkeit:* Hier geht es darum, ob das vom Projekt erzielte Ergebnis in andere Zusammenhänge, Institutionen und vor allem Länder der EU übertragbar ist und ob ein solcher Transfer geleistet wird.
- *Nachhaltigkeit:* Hier geht es darum, ob das geförderte Projekt Produkte geschaffen oder Kooperationen erzeugt hat, die nachhaltig in der europäischen Erwachsenenbildung wirken, dauerhaft nutzbar sind und einen Einfluss auf die europäische Erwachsenenbildungsdiskussion haben.

In den Evaluationen der frühen Erwachsenenbildungsprogramme der EU (Nuissl 1999a/b; EAEA 2001) konnte nachgewiesen werden, dass die förderpolitischen Ziele, die auf eine europäische Vernetzung und nachhaltige Verbesserung der Erwachsenenbildung in einzelnen Ländern gerichtet waren, teilweise erreicht wurden. In vielen Projekten aber zeigte sich auch, dass die erstellten Produkte zu wenig verbreitet und in der Folge zu wenig genutzt wurden, was vielfach an Sprachproblemen, aber eben auch an der unterschiedlichen Situation der Weiterbildung in den unterschiedlichsten Ländern Europas lag und liegt.

2.4 Europäische Bildungspolitik seit dem Jahr 2000

2.4.1 EU-Bildungspolitik im Rahmen der Lissabon-Agenda

Die EU-Bildungspolitik ist seit dem Jahr 2000 als integraler Bestandteil in die Lissabon-Agenda integriert. In diesem Jahr einigten sich die europäischen Staats- und Regierungschefs auf ihrem Frühjahrsgipfeltreffen in Lissabon auf eine umfassende wirtschafts- und sozialpolitische Agenda. Sie fand ihren zugespitzten Ausdruck in dem damals gefassten strategischen Ziel, die EU bis zum Jahr 2010

zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen (Europäischer Rat 2000).

Der Bildung und dem Lebenslangen Lernen wurden für die Erreichung dieser Ziele ausdrücklich wichtige Funktionen zugeschrieben. Seitdem wurden nicht nur die wirtschafts- und sozialpolitischen, sondern auch die bildungspolitischen Maßnahmen der EU auf diese Lissabon-Agenda hin ausgerichtet.

Strategiepapiere der EU-Bildungspolitik

Mit dem oben bereits behandelten Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000) der Kommission, der darauf folgenden Mitteilung der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (2001) und dem vom Rat 2002 verabschiedeten „Detaillierten Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ in Europa wurden die wesentlichen Ziele und Strategien formuliert, die bis heute wichtige Grundlagen für die EU-Bildungspolitik bilden und in zahlreichen Folgedokumenten immer weiter ausdifferenziert wurden.

Heute ist zu konstatieren, dass die Lissabon-Ziele im Bildungsbereich – wie auch in anderen Bereichen – zum angestrebten Zeitpunkt 2010 überwiegend nicht mehr erreicht werden können. Eine bis zum Jahr 2020 reichende Nachfolgestrategie („Europa 2020“, Europäische Kommission 2010), die insbesondere auf die Überwindung der aktuellen Wirtschafts- und Finanzkrise abzielt, wurde im Juni 2010 vom Europäischen Rat verabschiedet. Auch für den Bildungsbereich wurde bereits ein neuer strategischer Rahmen für die weitere bildungspolitische Zusammenarbeit in Europa vom Rat verabschiedet (Rat 2009). Er legt bis zum Jahr 2020 die strategischen Ziele und prioritären Aktionsbereiche fest und bildet damit die Fortsetzung des im Jahr 2010 auslaufenden „Detaillierten Arbeitsprogramms“ von 2002.

Der neue Rahmen für die bildungspolitische Zusammenarbeit in Europa legt vier strategische Ziele fest, denen eine insgesamt breite Palette von Handlungsbereichen und Maßnahmen zugeordnet wird. Sie bilden unter der Kurzbezeichnung „ET 2020“ („education and training“) das inhaltliche Gerüst für die europäische Bildungspolitik der kommenden Dekade:

Strategisches Ziel Nr. 1

Verwirklichung des Lebenslangen Lernens und Mobilität. Hierzu gehören:

- die Schaffung und Umsetzung kohärenter, umfassender Strategien des Lebenslangen Lernens in allen Mitgliedsstaaten;
- die Einführung kompetenzbasierter Qualifikationsrahmen in Verbindung mit dem bestehenden Europäischen Qualifikationsrahmen (→ Kap. 5.1.3) und die Schaffung flexiblerer Lernwege und Übergänge zwischen den Bildungsbereichen; u.a. sollen die Transparenz und Anerkennung von Lernergebnissen verbessert und non-formale und informelle Formen des Lernens (→ Kap. 3.3) stärker berücksichtigt werden);

- eine verbesserte Förderung der Erwachsenenbildung;
- eine Verbesserung der Beratungssysteme;
- eine attraktivere Gestaltung des Lernens, u.a. durch Nutzung neuer Lehr- und Lerntechnologien;
- die Ausweitung der Mobilität für Lernende, Lehrer/innen und Lehrerausbilder/innen, u.a. durch eine verbesserte Finanzierung.

Strategisches Ziel Nr. 2

Verbesserung von Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung. Hierzu gehören:

- der Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch alle Bürger/innen Europas und Anhebung des Niveaus der Grundkenntnisse in der Bevölkerung, ferner die Förderung von Sprachkompetenz;
- die Steigerung von Exzellenz und Attraktivität auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Sicherstellung einer hohen Unterrichtsqualität, die bessere Verwaltung und Leitung von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen;
- eine angemessene Grundausbildung und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen und eine Steigerung der Attraktivität von Lehrberufen;
- die Entwicklung wirksamer Qualitätssicherungssysteme und die Förderung faktengestützter Methoden und Verfahren im Bildungsbereich;
- die effiziente und nachhaltige Nutzung von öffentlichen sowie gegebenenfalls auch privaten Ressourcen.

Strategisches Ziel Nr. 3

Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns. Hierzu gehören:

- die Gewährleistung, dass alle Bürger/innen – unabhängig von ihrem persönlichen, sozialen oder wirtschaftlichen Hintergrund – die Möglichkeit haben, während ihres gesamten Lebens diejenigen Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln, die sie für ihre Beschäftigungsfähigkeit benötigen;
- die Durchführung gezielter Maßnahmen für Lernende aus benachteiligten Verhältnissen, Lernende mit besonderen Bedürfnissen sowie Personen mit Migrationshintergrund, um sicherzustellen, dass alle einen Bildungsabschluss erreichen, u.a. durch Bereitstellung von stärker auf persönliche Bedürfnisse zugeschnittenen Lernangeboten;
- die Bekämpfung von Bildungsbenachteiligung durch ein hochwertiges Bildungsangebot für Kleinkinder und die Förderung der integrativen Schulbildung;
- die Förderung interkultureller Kompetenzen, demokratischer Werte und der Achtung der Grundrechte und der Umwelt, Förderung von aktivem Bürgersinn und interkulturellem Dialog, Bekämpfung von Diskriminierung.

Strategisches Ziel Nr. 4

Förderung von Innovation und Kreativität einschließlich des unternehmerischen Denkens. Hierzu gehören:

- die Förderung des Erwerbs bereichsübergreifender Schlüsselkompetenzen durch alle Bürger/innen (u.a. Computerkompetenz, Lernkompetenz, Initiativegeist und unternehmerisches Denken sowie Kulturbewusstsein);
- die Sicherstellung des reibungslosen Funktionierens des Wissensdreiecks aus Bildung, Forschung und Innovation, u.a. durch Etablierung von Partnerschaften zwischen Institutionen dieser drei Ebenen;
- eine bessere Ausrichtung aller Formen des Lernens auf die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen und Qualifikationen sowie auf die Förderung von Innovation und Unternehmergeist;
- die Erzeugung eines der Kreativität zuträglichen Klimas und eine bessere Vereinbarkeit von beruflichen Anforderungen, sozialen Bedürfnissen und persönlichem Wohl des Einzelnen, u.a. durch Förderung größerer Lerngemeinschaften, in die auch Vertreter der Zivilgesellschaft und anderer Interessengruppen einbezogen werden (Rat 2009).

Insbesondere von pädagogischer Seite wird an der europäischen Bildungspolitik vielfach ihr ökonomisches Bias, d.h. die starke Ausrichtung der bildungspolitischen Inhalte und Ziele an Wirtschafts- und Arbeitsmarktinteressen, kritisiert. Beklagt wird die vermeintlich einseitige oder jedenfalls übermäßig dominierende Indienststellung von (Weiter-) Bildung und Lebenslangem Lernen mit Blick auf die Entwicklung von „employability“ einerseits und die parallele faktische Vernachlässigung anderer aus gesellschaftlicher und individueller Sicht wünschenswerterer Ziele wie die Ermöglichung von sozialer Teilhabe und persönlicher Entfaltung andererseits.

Dass arbeitsmarktpolitische Interessen in der Bildungspolitik der EU eine prominente Rolle spielen, ist in der Tat schwer verkennbar. Gleichwohl versäumt es seit dem Memorandum über Lebenslanges Lernen kaum ein offizielles EU-Dokument zur Bildungspolitik, wirtschaftspolitische, gesellschaftspolitische wie auch persönliche Interessen als gleichwertige Zieldimensionen zu präsentieren. Nicht nur Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch sozialer Zusammenhalt sollen über verbesserte Bildungsmöglichkeiten erreicht werden. EU-Bürger/innen sollen nicht nur beschäftigungsfähig, sondern auch zu „active citizens“ (→ Kap. 2.3.1) werden.

Beispielhaft wird dies im aktuellen Strategiedokument zur allgemeinen und beruflichen Bildung von 2009 deutlich:

Der Rat der Europäischen Union (...) ist sich darin einig, dass

1. das Hauptziel der europäischen Zusammenarbeit im Zeitraum bis 2020 darin bestehen sollte, auf die Weiterentwicklung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten hinzuwirken, mit denen folgende Ziele verfolgt werden:
 - a) persönliche, soziale und berufliche Entwicklung aller Bürger;
 - b) nachhaltiger wirtschaftlicher Wohlstand und Beschäftigungsfähigkeit unter gleichzeitiger Förderung der demokratischen Werte, des sozialen Zusammenhalts, des aktiven Bürgersinns und des interkulturellen Dialogs (Rat 2009, S. 3)

Dieser ideellen Gleichstellung auf der rhetorischen Ebene steht indes keine Gleichbehandlung auf der politischen Umsetzungsebene gegenüber. Dies zeigt sich sofort, wenn man die Verteilung der aufgewendeten finanziellen Mittel innerhalb des EU-Förderprogramms zum Lebenslangen Lernens betrachtet. Der bei Weitem größte Teil des Budgets entfällt auf die Hochschulen und die berufliche Bildung, während für die nicht-berufsbezogene Erwachsenenbildung lediglich ein Mindestanteil von vier Prozent zugesichert wird (→ Tab. 1).

Mehr als ein Indiz für das ökonomische Bias der EU-Politik können diese Zahlen freilich nicht bieten. Ziele wie „employability“ und gesellschaftliche Teilhabe lassen sich weder eindeutig voneinander abgrenzen noch trennscharf einzelnen Bildungsbereichen zuordnen. In der (auch politischen) Praxis überlagern sich die verschiedenen Perspektiven und Bereiche, wobei berufliche Bildung ebenso einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung oder sozialen Teilhabe leisten kann wie allgemeine Weiterbildung zur „employability“.

Auf der operativen Ebene ist der bereits angesprochene Bedeutungszuwachs von Indikatoren und Benchmarks zur politischen Steuerung ein charakteristisches Merkmal der EU-Bildungspolitik.

DEFINITION

Benchmarking in der europäischen Bildungspolitik

Benchmarking (von engl. benchmark, Bezugswert) ist eine aus dem Unternehmensmanagement stammende Methode, bei der Produkte, Dienstleistungen und Praktiken eines Unternehmens anhand definierter Kennzahlen gemessen und diese Messwerte mit denjenigen der stärksten Mitbewerber verglichen werden. Ziel ist es, Möglichkeiten der Verbesserung und die dafür erforderlichen Bedingungen zu ermitteln und von anderen zu lernen. Ein Beispiel für die Anwendung von Benchmarking im Bildungsbereich stellt die PISA-Studie dar. Auf EU-Ebene ist Benchmarking im Rahmen der offenen Koordinierung mittlerweile zu einem festen Bestandteil des bildungspolitischen Instrumentariums avanciert.

Auf europäischer Ebene wurden erstmals 2003 und dann erneut 2009 bildungspolitische Zielgrößen (Benchmarks) für unterschiedliche Bereiche vereinbart, die bis zum

Jahr 2010 bzw. 2020 erreicht werden sollen. Überwiegend beziehen sich diese auf den Schul- und Hochschulbereich (bei den neu vereinbarten Benchmarks: Senkung des Anteils von Schulabbrecher/inne/n und von Schüler/inne/n mit mangelhaften Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, Steigerung der Teilnahme an Vorschulbildung und des Erwerbs von Hochschulabschlüssen). Die fünfte Benchmark betrifft unmittelbar die Erwachsenenbildung: Bis zum Jahr 2020 soll der Anteil von Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (25–64 Jahre), die am Lebenslangen Lernen teilnehmen, im EU-Durchschnitt 15,5 Prozent betragen. Besonders sollen dabei Erwachsene mit einem niedrigen Ausbildungsstand berücksichtigt werden, ohne dass hierzu jedoch quantifizierte Ziele festgelegt wurden. Zusätzliche Benchmarks sollen bis 2012 für die Bereiche Mobilität (zunächst im Hochschulbereich), Fremdspracherwerb und Beschäftigungsfähigkeit entwickelt werden.

Bereits 2003 befand sich unter den damals vereinbarten Benchmarks die Teilnahme Erwachsener am Lebenslangen Lernen. Als Zielgröße wurde damals ein Anteil von 12,5 Prozent bis zum Jahre 2010 festgelegt. Zum jetzigen Zeitpunkt steht fest, dass dieses Ziel nicht erreicht werden wird. Die bislang erreichten Fortschritte auf diesem Gebiet fielen insgesamt eher bescheiden aus – im Zeitraum von 2000 bis 2008 stieg die Beteiligungsquote im EU-Durchschnitt von 7,1 Prozent auf 9,7 Prozent. Dennoch wurde diese Benchmark 2009 nicht nur wieder aufgegriffen, sondern die Zielvorgabe noch einmal deutlich angehoben. Dies kann als Indiz für die hohe Bedeutung gewertet werden, die der Weiterbildungsteilnahme in der EU-Bildungspolitik beigemessen wird (→ Kap. 6).

Bei der Bewertung der Auswahl von Benchmarks ist freilich auch zu beachten, dass nicht nur inhaltliche Aspekte in die Entscheidung einfließen, sondern auch pragmatische. Hier spielen Fragen eine Rolle wie: In welchen Bereichen lassen sich Erfolge am besten quantifizieren und sind damit einer Messung zugänglich? Zu welchen Bereichen lassen sich mit dem geringsten Aufwand international vergleichbare Daten erheben bzw. wo kann auf bereits vorhandene internationale Statistiken aufgebaut werden?

2.4.2 Kopenhagen- und Bolognaprozess

Kein Bestandteil der EU-Bildungspolitik im eigentlichen Sinne sind der sogenannte Kopenhagen-Prozess im Bereich der beruflichen Bildung und der Bologna-Prozess im Bereich der Hochschulbildung. Es handelt sich bei beiden Prozessen eher um Initiativen, die von den Bildungsministern der europäischen Staaten außerhalb des institutionellen Rahmens der EU als Gemeinschaftsvorhaben initiiert und seitdem weiter vorangetrieben wurden.

Die Gründe dafür sind rechtlicher Natur. Da den Kompetenzen der EU im Bildungsbereich wie oben dargelegt enge Grenzen gesetzt sind und insbesondere jegliche Harmonisierung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften im Bildungsbereich untersagt ist, lassen sich Ziele wie z.B. die vom Bologna-Prozess angestrebte europaweit

einheitliche Struktur von Hochschulabschlüssen nur auf der Grundlage freiwilliger Vereinbarungen zwischen den europäischen Staaten verwirklichen.

Auch wenn es sich bei ET 2020, Bologna- und Kopenhagen-Prozess jeweils um separate Prozesse mit unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen handelt, bestehen doch enge Verbindungen und Abstimmungen untereinander, zumal es sich in vielen Fällen auch um dieselben Akteure handelt, die an mehreren dieser Prozesse maßgeblich beteiligt sind. Im Falle des Kopenhagen-Prozesses wurde die EU als Institution sogar von Anfang an als Kooperationspartner offiziell eingebunden.

Die Bildungsminister wie auch die EU-Gremien sind bestrebt, die unterschiedlichen Stränge in einem möglichst kohärenten Gesamtkonzept zusammenzufügen. Dies schlägt sich in einem hohen Maß an Übereinstimmung hinsichtlich der Ziele, Inhalte und zugrundeliegenden Philosophien der Prozesse nieder.

Bologna-Prozess

Grundlage des Prozesses ist die 1999 verabschiedete sogenannte Bologna-Erklärung. In ihr vereinbarten die für das Hochschulwesen zuständigen Minister in Europa die Errichtung eines strukturell vereinheitlichten „Europäischen Hochschulraums“ bis zum Jahr 2010. Damit wird das Ziel verfolgt, in Europa die internationale Wettbewerbsfähigkeit, Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit zu fördern. Im Einzelnen war vorgesehen:

- ein transparentes und vergleichbares System von Hochschulabschlüssen einzuführen;
- ein gestuftes System von Abschlüssen einzuführen (vorgesehen waren zunächst nur zwei Stufen, die später um eine dritte, eine Promotionsstufe, ergänzt wurden);
- ein Leistungspunktesystem einzuführen, mit dem Lernleistungen, die an einer anderen Universität oder auch außerhalb der Hochschule erworben wurden, auf ein Studium angerechnet werden können;
- die Förderung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und anderen Hochschulangestellten;
- die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung und die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden;
- die Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich, u.a. durch Entwicklung entsprechender Lehrpläne und die grenzüberschreitende Kooperation zwischen Hochschuleinrichtungen.

Im Zweijahresrhythmus fanden seit 1999 weitere Treffen der Hochschulminister statt, um den Umsetzungsstand der vereinbarten Ziele zu überprüfen und die Handlungslinien und Einzelziele zu aktualisieren und zu ergänzen. Im Laufe der Zeit fand dabei eine zunehmende Annäherung an die EU-Agenda des lebenslangen Lernens statt (Pätzold 2010b).

Prager Communiqué

Seit dem Prager Communiqué der Minister von 2001 wird das Lebenslange Lernen als wesentlicher Aufgabenbereich des Hochschulwesens definiert und insbesondere auf den Ausbau flexibler Lernwege und Anerkennungsmöglichkeiten gedrungen, um so – auch im Erwachsenenalter und nach bereits aufgenommener Berufstätigkeit – den Zugang zur Hochschul(weiter)bildung für eine breite Zielgruppe zu erleichtern.

Über das Jahr 2010 hinaus ist eine europäische Kooperation im Hochschulbereich vorgesehen. Mittlerweile sind am Bologna-Prozess 47 Staaten aus ganz Europa beteiligt, also erheblich mehr als die 27 EU-Mitgliedsstaaten.

Kopenhagen-Prozess

Der Prozess geht auf die Kopenhagener Erklärung zurück, die im November 2002 von den Bildungsministern aus 31 europäischen Ländern sowie der Europäischen Kommission verabschiedet wurde (bei den Folgeerklärungen ab 2004 waren dann auch die europäischen Vertreter der Sozialpartner beteiligt). Gegenstand und Ziel des Kopenhagen-Prozesses ist eine Verstärkung der europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Als Handlungsfelder wurden in der Kopenhagener Erklärung definiert:

- Stärkung der europäischen Dimension der beruflichen Bildung (u.a. durch Verbesserung von grenzüberschreitender Mobilität und institutioneller Zusammenarbeit) zur stärkeren Profilierung der europäischen Berufsbildung in der Welt;
- Erhöhung der Transparenz in der Berufsbildung (u.a. durch den Einsatz von europaweit einheitlichen Dokumenten zur Beschreibung von Qualifikationen wie dem EUROPASS). Ebenfalls ist eine Verbesserung von Information und Beratung vorgesehen;
- Erleichterung der Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen durch die Entwicklung von Referenzinstrumenten, z.B. Qualifikationsrahmen und Formulierung gemeinsamer Prinzipien für die Anerkennung von Kompetenzen;
- Verbesserung der Qualitätssicherung durch den Austausch von bewährten Praxismodellen und Entwicklung gemeinsamer Kriterien und Prinzipien.

Als wichtige Prinzipien der Zusammenarbeit im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses werden u.a. die Freiwilligkeit der Kooperation, ein dezentraler Bottom-up-Ansatz und die aktive Einbeziehung der Sozialpartner betont. Ein wichtiges im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses entstandenes Instrument ist das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung, dem European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET), das nach dem Vorbild des im Hochschulbereich angewandten European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) entwickelt wurde (→ Kap. 5.1.3).

2.4.3 Erwachsenenbildung als Teil europäischer Bildungspolitik

Die EU-Bildungspolitik wird seit dem Jahr 2000 – konkret: seit der Veröffentlichung des Memorandums und den ihm nachfolgenden Aktivitäten – vom Paradigma des Lebenslangen Lernens geprägt. Vorgesehen ist ein Lernen „von der Wiege bis zur Bahre“, das sämtliche Erscheinungsformen und Orte menschlichen Lernens einbezieht und zudem alle Dimensionen in ein kohärentes Gesamtkonzept einbindet. Die EU-Kommission versteht unter Lebenslangem Lernen

alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt (Europäische Kommission 2001, S. 9).

Vom frühkindlichen bis zum hohen Seniorenalter soll für jedes Individuum eine Vielfalt an Lernmöglichkeiten bereitgestellt werden, ohne dabei einzelne Bildungsbereiche einseitig zu fokussieren.

Die Karriere des Lebenslangen Lernens

Die Idee des Lebenslangen Lernens geht ursprünglich keineswegs auf die EU zurück. In den bildungspolitischen Diskurs werden seit den 1970er Jahren von Europarat, UNESCO und OECD verwandte Vorstellungen unter Bezeichnungen wie „permanent education“, „continuing education“, „recurrent education“ oder „lifelong education“ vertreten. Keines dieser Konzepte erlebte jedoch eine so anhaltende und erfolgreiche internationale Karriere wie seit dem 21. Jahrhundert das von der EU propagierte Lebenslange Lernen. Erklärungsversuche für dieses Phänomen setzen bei den Zeitumständen an – Entwicklungen wie die entstehende Wissensgesellschaft, zunehmende Individualisierung, Wandel der Arbeitswelt u.a.m. haben die Zeit reif für das Konzept gemacht (Alheit 2008). Überdies mussten die Schwächen der Vorgängerkonzepte kompensiert werden, da diese als zu abstrakt, zu schwer operationalisierbar und zu teuer galten (Griffin 2009).

Was für die Erwachsenenbildung zunächst günstig scheinen mag, ändert nichts daran, dass in den bildungspolitischen Aktivitäten der EU Schule, Hochschule und berufliche Bildung einen weit herausgehobeneren Stellenwert haben als die Erwachsenenbildung. Plakativ wurde dies bereits an der oben gezeigten Verteilung der finanziellen Mittel auf die verschiedenen EU-Förderprogramme deutlich (→ Tab. 1). Nun findet Lernen von Erwachsenen natürlich auch in den Bereichen Hochschulbildung und berufliche Bildung statt. Insofern war es immer auch ein vorhandener Bestandteil der auf diese Bereiche gerichteten politischen Bemühungen – allerdings ein Bestandteil, der in den entsprechenden Verlautbarungen und strategischen Programmen nicht unbedingt prominent hervorgehoben wurde.

Lernen von Erwachsenen bzw. Erwachsenenbildung als eigenständiger Politikbereich hat erst in jüngster Zeit innerhalb der europäischen Politik und der Lissabon-Agenda ein deutlicheres Profil gewonnen. Sichtbares Zeichen hierfür ist, dass die Kommission 2006 erstmals ein strategisches Dokument veröffentlichte, das explizit und ausschließlich diesem Bereich gewidmet war. Auf diese Kommissionsmitteilung „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“ folgte ein knappes Jahr später der ebenfalls von der Kommission vorgelegte Aktionsplan Erwachsenenbildung (Europäische Kommission 2006, 2007).

Als prioritäre Handlungsbereiche wurden dort definiert:

- Analyse der Auswirkungen von Reformen in anderen Bildungsbereichen auf die Erwachsenenbildung;
- Verbesserung der Qualität des Angebots;
- Verbesserung der Möglichkeiten für Erwachsene, mindestens das nächsthöhere Qualifikationsniveau zu erreichen;
- Beschleunigung der Bewertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens (→ Kap. 3.3) benachteiligter Gruppen;
- Verbesserung der Überwachung des Sektors Erwachsenenbildung (vgl. Europäische Kommission 2007, S. 8).

Mit den so gesetzten Schwerpunkten auf Themen wie Qualität, höheres Qualifikationsniveau, verbesserte Zugangsmöglichkeiten, Transparenz und Flexibilität durch Anerkennung informellen Lernens sowie Fortschrittsüberprüfung schließt der Aktionsplan zur Erwachsenenbildung nahtlos an die oben vorgestellten strategischen Rahmenseetzungen zur Gesamtbildungspolitik der EU an.

Auch im neuen strategischen Rahmen für die Zusammenarbeit im Bildungsbereich (ET 2020) wird die Förderung der Erwachsenenbildung ausdrücklich als ein Aktionsbereich erwähnt, der im Rahmen des strategischen Ziels Nr. 1 (Verwirklichung des Lebenslangen Lernens und Mobilität) bearbeitet werden soll. Hinzu kommen einige von der Kommission in Auftrag gegebene Studien und Berichte, die sich speziell der Erwachsenenbildung widmen (NIACE 2006; Eurydice 2007; Research voor Beleid/Plato 2008; Research voor Beleid 2010) und die der empirischen Unterfütterung der Politikgestaltung zur Erwachsenenbildung durch aktuelle Daten dienen sollen.

Bezüglich dieser Studien ist anzumerken, dass sie aus forschungsmethodischer Sicht mit gewissen Einschränkungen gesehen werden müssen. Diese sind wiederum durch die äußeren Rahmenbedingungen ihrer Entstehung geprägt. Die Aufträge zu den Studien umfassen in der Regel die Erhebung und Auswertung von Daten zu einem bestimmten Thema (z.B. Weiterbildungseinrichtungen) in sämtlichen EU-Mitgliedsstaaten sowie in der Regel weiteren Ländern. Die Arbeit ist innerhalb eines engen Zeitrahmens (von oft nur sechs Monaten) und mit einem begrenzten Budget zu leisten. Im Ergebnis besteht

die Datenbasis dieser Studien so in der Regel aus nicht-repräsentativen quantitativen Daten sowie einer vergleichsweise geringen Zahl qualitativer Fallstudien, deren Auswahl zudem oft eher pragmatischen Erwägungen als inhaltlichen Kriterien geschuldet ist. Da auch der für die Planung der Studien zur Verfügung stehende Zeitraum in der Regel gering ist – Ausschreibungen durch die EU erfolgen meist kurzfristig – kommt ein solcher Pragmatismus auch bei der Zusammenstellung des internationalen Expertenteams, das an der Studie mitarbeiten soll, zum Tragen. Die Ergebnisse der Studien können somit nicht als repräsentativer Überblick über den jeweils behandelten Aspekt der Erwachsenenbildung in Europa gesehen werden, sondern lediglich als eine Zusammenstellung relevanter Informationen, die Hinweise auf bestimmte Trends geben, diese aber kaum empirisch fundiert absichern können. Trotz dieser Einschränkungen handelt es sich um Arbeiten, die viele interessante Einblicke in die europäische Erwachsenenbildungspraxis liefern, und zu denen es, was den in einer einzigen Studie abgedeckten geographischen Umfang anlangt, bislang auch keine Alternativen gibt.

Bezogen auf die Erwachsenenbildungspolitik der EU wäre als Fazit zu ziehen: Wenn auch nach wie vor die Erwachsenenbildung im Vergleich mit den anderen Bildungsbereichen nur einen geringen Teil der politischen Aufmerksamkeit und Ressourcen auf sich zieht, so geschieht dies doch seit einigen Jahren mit zunehmender Tendenz.

ZUR REFLEXION

- Wie lässt sich der Stellenwert der Erwachsenenbildung innerhalb der europäischen Bildungspolitik beschreiben?
- In welcher Weise beeinflusst die EU die Bildungspolitik ihrer Mitgliedsstaaten?
- Kennen Sie Beispiele aus Ihrem erwachsenenbildungsrelevanten Erfahrungskontext, in dem sich ein europäischer Einfluss bemerkbar macht? In welcher Weise geschieht dies?
- Wie beurteilen Sie die Ziele der europäischen (Weiter-)Bildungspolitik hinsichtlich Umfang und Gewichtung?



Lektüreempfehlungen

- Bechtel, M./Lattke, S./Nuissl, E. (2005): Porträt Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld
- Kuhlenkamp, D. (2010): Lifelong Learning – Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster u.a.
- Nuissl, E. (2002): Europa lernt lebenslang: In: Paape, B. (Hg.): Die Zukunft des lebenslangen Lernens. Festschrift zum 75. Geburtstag von Franz Pöggeler. Frankfurt a.M., S. 255–264
- Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Bielefeld

3. Begriffs- und Ideenpluralität in Europa

Die europäische Politik sowie Forschung und Entwicklung sind auf gesamteuropäische Daten ebenso wie auf gesamteuropäische Diskurse angewiesen. Dokumente wie das Memorandum über Lebenslanges Lernen, das im vorherigen Kapitel angesprochen wurde, tragen zwar dazu bei, dass sich bestimmte Begriffe, gleichsam als Europa-Jargon, gegenüber anderen durchsetzen. Sie können (und sollen) aber nicht verhindern, dass man sich in den Regionen Europas auf eigene, jeweils unterschiedliche Begriffstraditionen, Strukturen und Praxen im Bildungsbereich bezieht – und so notwendigerweise auch zu unterschiedlichen Interpretationen der zentralen Begriffe gelangt. Es genügt also nicht, in der Erwachsenenbildung auf die Entstehung eines international anschlussfähigen Begriffskanons zu warten. Auch die Verwendung des Englischen als Wissenschaftssprache schafft mitunter nur eine scheinbare Internationalität.

BEISPIEL

Europäische Begriffsvielfalt (II) – „Erwachsenenbildung“

Typische Beispiele sind Begriffe wie „Erziehung“ und „Bildung“. So wird das englische „education“ oft umstandslos mit „Erziehung“ übersetzt. Spätestens bei zusammengesetzten Begriffen zeigen sich aber die Grenzen dieser Übersetzung. „Adult education“ ist eben nicht „Erwachsenenerziehung“, sondern „Erwachsenenbildung“. Auch in Bezug auf andere Sprachen finden wir derartige Übersetzungsprobleme, etwa wenn „Erwachsenenbildung“ im Italienischen sowohl mit „educazione („education“, „Erziehung“) degli adulti“ als auch mit „formazione („formation“, „Bildung“) per adulti“ übersetzt wird.

Bewegt man sich also im Feld der europäischen (oder internationalen) Erwachsenenbildung, so muss man sich der unterschiedlichen Verwendung von Begriffen bewusst sein. Dies wird beispielhaft deutlich, wenn man sich dem Begriff der Bildung zuwendet, der ja als deutschsprachige Spezialität zum Teil auch in andere Sprachen übernommen wird (vgl. Biesta 2009, S. 8). Erwachsenenbildung enthält Bildung als Wortteil und ebenso als Handlungsbereich bzw. Zielperspektive. Dabei ist „Bildung“ als Terminus zunächst vor allem in der deutschsprachigen Diskussion geläufig und lässt sich nicht ohne Weiteres in andere Sprachen übersetzen. Im Englischen beispielsweise findet man zwar den Begriff „formation“, aber eher in Wörterbüchern als tatsächlich in pädagogischen Fachtexten (wo stattdessen mitunter sogar „Bildung“ als Lehnwort verwendet wird, vgl. ebd.).

DEFINITION

Der Bildungsbegriff

„Bildung“ kann als eine orientierende Kategorie aufgefasst werden. Dabei umfasst der Begriff – anders als zum Beispiel „Lernen“ oder „Kompetenz“ – eine allgemeine normative Orientierung, die historisch in der Anthropologie und der Aufklärung ihren Ursprung hat (Bildsamkeit ist danach ein Bestimmungsmerkmal des Menschen, und Bildung eine zu verwirklichende individuelle wie kollektive Aufgabe). Der – gegenüber anderen in Europa verwendeten Begriffen und Konzepten – weitergehende philosophische und auch sozialwissenschaftliche Bezug des Bildungsbegriffs lässt ihn unseres Erachtens auch als einen spezifischen deutschsprachigen Beitrag zur europäischen Erwachsenenbildung erscheinen. Die Verwendung von „Bildung“ als Lehnwort unterstützt diese Auffassung. Dabei darf nicht übersehen werden, dass der Begriff auch hierzulande nicht überall Zustimmung erfährt, wohl auch, weil er mitunter als altmodisch angesehen und ihm ein Mangel an kritischem Potenzial attestiert wird. Wo er verwendet wird, orientiert er sich eher an Konzepten der allgemeinen Pädagogik als solchen der Erwachsenenbildung oder er bezieht sich in sehr allgemeiner Form auf die Aufklärung und den damit verbundenen Gedanken der Emanzipation.

Der Begriff der Erwachsenen*bildung* ist damit gleichermaßen auf die Aneignung von und Auseinandersetzung mit Kultur bezogen wie auf die Entfaltung individueller Potenziale. Beide sind idealerweise am Ausgleich individueller und kollektiver Interessen orientiert. Erwachsenenbildung kann dann als die wachsende Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität aufgefasst werden (vgl. Klafki 1991, S. 52).

Freilich darf dabei nicht unberücksichtigt bleiben, dass auch in der deutschsprachigen Debatte der Bildungsaspekt längst nicht immer – weder in der Praxis noch in der Theorie – tatsächlich zum Tragen kommt. Tatsächlich stellt sich nicht so sehr aufgrund bestimmter pädagogischer Theorieansätze, wohl aber mit Blick auf eine europäische Diskussion um „adult education“, die Frage, wie die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung sich zu (ethischen) Bezugspunkten allgemeiner Art verhalten sollen. Die quasi institutionelle Legitimation von Bildungszielen durch die europäische Bildungspolitik (→ Kap. 2) stellt zweifellos eine wichtige Komponente bei der Bestimmung solcher Bezugspunkte dar. Gleichwohl bedarf sie aber ihrerseits einer – auch wissenschaftlich begründeten – Orientierung, die in der deutschsprachigen Pädagogik eben nicht zuletzt durch die Bildungstheorie geleistet wird. Auch wenn der Begriff selbst sich nicht als durchgängig anschlussfähig für die europäische Debatte erweisen mag, scheint es also sinnvoll, die damit verbundenen Forschungs- und Theoriekonzepte auch von einer internationalen Warte aus zu berücksichtigen.

In der Auseinandersetzung mit Kolleg/inn/en aus anderen Ländern kommt es also immer auch darauf an, durch den Bezug auf einheitliche Begriffsbestimmungen das gegenseitige Verständnis zu sichern, aber auch, sensibel für unterschiedliche Verständ-

nisse und Verhältnisse zu sein. Gerade die deutschsprachige Pädagogik, die über lange Zeit einen von der internationalen Debatte relativ unberührten Diskurs führte, hat in der jüngeren Phase der Internationalisierung eine Vielzahl an vermeintlich allgemeingültigen Sprachregelungen mit Überraschung als deutschlandtypische Spezialität erkennen müssen.

Ebenso wie die gelingende pädagogische Diskussion ein Einverständnis über die Begriffsverwendung voraussetzt, gilt dies für die internationale Forschung im Allgemeinen und statistische Erhebungen im Besonderen. Erhebungen des internationalen Bildungsmonitorings (→ Kap. 5) setzen voraus, dass bei Fragen des Alphabetisierungsgrads, der Teilnahmequote in der beruflichen Bildung oder der staatlichen Bildungsausgaben pro Kopf einheitliche Definitionen für die entsprechenden Indikatoren vorliegen. Entsprechend ist Vorsicht angezeigt, wenn internationale Studien vor dem Hintergrund nationaler Bildungssysteme interpretiert werden (ein Beispiel hierzu findet sich in Kap. 3.2).

Solche Unterschiede in Begrifflichkeit, Struktur und Praxis unterschiedlicher Bildungssysteme im Detail herauszuarbeiten, ist Gegenstand der vergleichenden Bildungsforschung und ihrer spezifischen Forschungsmethoden. An dieser Stelle kann keine Einführung in diese Methoden gegeben werden (Waterkamp 2006). An einigen ausgewählten Begriffen und Konzepten sollen jedoch die zum Teil großen (Be-)Deutungsunterschiede innerhalb der europäischen Erwachsenenbildung dargestellt werden.

Europäische Glossars

Im Rahmen der europäischen Debatte erfüllen internationale, oft mehrsprachige Glossare die Funktion, Vorschläge zu einer einheitlichen Begriffsverwendung zu liefern. Wenngleich auch diese nicht immer Anspruch auf Vollständigkeit erheben können, stellen sie eine wichtige weitere Quelle zum vertieften Verständnis der europäischen Diskussion dar.

So unterhält die Europäische Kommission die Internetpräsenz „Education and Training“. Diese enthält ein knappes Online-Nachschlagewerk, welches insbesondere für den Studienanfänger nützlich ist. Allerdings enthält das Glossar keinerlei bibliographische Informationen. Das Glossar kann unter der folgenden Adresse eingesehen werden: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/glossary_en.html

Empfehlenswert ist ebenfalls das mehrsprachige CEDEFOP-Glossar „Terminology of European Education and Training Policy“. Es steht unter folgender Adresse zum Download bereit: www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13125.aspx

Schließlich ist ein älteres, wörterbuchartig angelegtes Glossar zur europäischen Erwachsenenbildung von Paolo Federighi zu erwähnen: Federighi, P. (Hg.) (1999): *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg. Es kann heruntergeladen werden unter: www.unesco.org/education/uie/pdf/glossary.pdf

Bei der Auswahl der im Folgenden erörterten Begriffe ist leitend, dass sie für die europäische Erwachsenenbildung zentral sind. So wurden zum einen Begriffe ausgewählt,

die mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf die allgemeine Erwachsenenbildung rekurrieren (Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Berufsbildung). Zum anderen wurden diejenigen Ausprägungen des Lernbegriffes ausgewählt, welche im (weiter-)bildungspolitischen EU-Diskurs Schlüsselstellungen einnehmen (formales/non-formales/informelles/lebenslanges Lernen).

3.1 Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die Rede von „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ ist im europäischen Kontext so geläufig, dass oft gar nicht der Versuch unternommen wird, die Begriffe inhaltlich klar zu bestimmen. So gibt eine aktuelle Studie (Research voor Beleid 2010) Auskunft über notwendige Kompetenzen des Personals (→ Kap. 5.2) im Bereich des „adult learning“, verzichtet aber auf eine Definition dessen, was Erwachsenenbildung ist. Wir möchten also dafür sensibilisieren, dass unter Erwachsenenbildung oder Weiterbildung nicht immer und überall in Europa dasselbe verstanden wird (die Europäische Kommission weist übrigens in der Mitteilung „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“ selbst darauf hin – vgl. Europäische Kommission 2006, S. 2).

BEISPIEL

Weiterbildung – kein einheitliches Begriffsverständnis

In Finnland würde man einen sozialwissenschaftlichen Bachelor- oder Masterstudiengang in der Regel der Erwachsenenbildung zurechnen, in Deutschland oder Österreich nicht, weil hier der Begriff „Erwachsenenbildung“ traditionell nicht die Hochschulbildung einschließt.

Für Teilnehmer/innen mag es in der Regel eine geringe Rolle spielen, ob der besuchte Kurs offiziell als Erwachsenenbildung bezeichnet wird oder nicht. Geht es aber beispielsweise um Fragen der Statistik (welcher Anteil der Bevölkerung hat im letzten Jahr mindestens einmal an Erwachsenenbildung teilgenommen?), die Bildungspolitik (Kann eine Steigerung der Ausgaben für die Hochschulen als Investition in die Erwachsenenbildung gewertet werden?), die Professionalisierung des Personals (Gehören spezifische Formen des Lehrens und Lernens mit älteren und sehr alten Menschen in das Kompetenzprofil von Erwachsenenbildner/inne/n?) oder die Formulierung eines Forschungsprojekts (Wie unterscheidet sich die Weiterbildungsaktivität in verschiedenen europäischen Regionen?), so kommt es auf eine genaue Begriffsbestimmung an. Dabei unterscheidet sich das Begriffsverständnis vor allem in zwei Bereichen:

1. Wie wird der oder die „Erwachsene“ bestimmt?
2. In welchem Verhältnis steht die Erwachsenenbildung zu anderen Bildungsphasen und -bereichen, z.B. der Hochschulbildung oder der Berufsbildung?

Zur *ersten Frage* schlägt die UNESCO in Bezug auf die Erwachsenenbildung recht pragmatisch vor, als Erwachsene jene anzusehen, die „zu Hause“ als solche gelten, d.h. „people, regarded as adults by the society, to which they belong“ (UNESCO 2009, S. 2). Ein gängiges Kriterium wäre also das Alter, in dem Volljährigkeit erreicht wird. Die europäische Tradition der Erwachsenenbildung gründet jedoch nicht auf dem rechtlichen Status der Adressaten, sondern auf der Rolle Erwachsener in politischen, sozialen oder ökonomischen Prozessen. Dennoch können wir in Europa von einer gewissen Einheitlichkeit des Erwachsenenstatus ausgehen. Das Alter der Volljährigkeit wird überall in Europa (mit Ausnahme von Monaco und Schottland) mit 18 Jahren erreicht. Um diesen Zeitpunkt herum werden den Menschen auch die entsprechenden Rechte und Pflichten (Wahlrecht, Strafmündigkeit, Geschäftsfähigkeit usw.) zugesprochen, die für Erwachsenenbildung relevant sind (so setzt politische Erwachsenenbildung die Möglichkeit politischen Engagements ebenso voraus wie die berufsbezogene Erwachsenenbildung davon ausgeht, dass die Teilnehmenden auch beruflich tätig sind oder sein können). Für statistische Zwecke wird das Alter häufig auch deshalb als Kriterium herangezogen, weil es einfach zu erheben ist. Die Grenzen sind hierbei je nach Untersuchung unterschiedlich. Beispielsweise untersucht der europäische Adult Education Survey (AES) die 25- bis 64-Jährigen, der deutsche Untersuchungsteil beginnt – im Einklang mit den Richtlinien des AES – bereits bei den 19-Jährigen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008b, S. 29).

Ein *zweites Kriterium* bestimmt Erwachsenenbildung als Bildungsabschnitt, der in einem speziellen Verhältnis zu vorausgehenden Bildungsphasen steht und/oder bestimmte Inhaltsbereiche ein- und andere ausschließt. Schulbildung, sofern es nicht um das Nachholen von Schulabschlüssen geht, gehört nach übereinstimmendem europäischem Verständnis nicht zur Erwachsenenbildung (auch wenn Schüler/innen natürlich mitunter Erwachsene sind). Ob die Hochschulbildung zur Erwachsenenbildung gehört, ist – wie im Beispiel oben angesprochen – unterschiedlich. Der Trend geht dabei in die Richtung, sie einzubeziehen. So versteht die Europäische Kommission in der oben erwähnten Mitteilung unter Erwachsenenbildung „*alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung, unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau (d.h. einschließlich Hochschulbildung)*“ (Europäische Kommission 2006, S. 2, Herv. i. Orig.), setzt gleichzeitig aber voraus, dass der Erwachsenenbildung irgendein abgeschlossener Bildungsgang vorausgegangen sein muss. Ob die berufliche Bildung zur Erwachsenenbildung gehört, wird aber je nach Quelle unterschiedlich gesehen. In obiger Definition ist sie nicht ausgeschlossen. Im förderpolitischen Kontext des Programms lebenslanges Lernen der EU hingegen wird

Erwachsenenbildung explizit als nicht-beruflich definiert und steht als solche der beruflichen (Aus- und Weiter-)Bildung gegenüber. Allgemein besteht die Tendenz, dass in förderpolitischen Fragen sowie bei Akteuren der beruflichen Bildung wie CEDEFOP die Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung nach wie vor recht deutlich ist, während programmatische und allgemeiner ausgerichtete Dokumente eher nach einer Verbindung suchen.

Die bisherigen Merkmale der Erwachsenenbildung konkretisiert das CEDEFOP dahingehend, dass diese an eine (berufliche) Erstausbildung anschließe (vgl. CEDEFOP 2008, S. 25). Ein grundständiger Bachelorstudiengang wäre demnach keine Erwachsenenbildung, ein weiterbildender Masterstudiengang schon.

Erwachsenenbildung in Europa

Allgemein lässt sich festhalten: Erwachsenenbildung in Europa umfasst Bildungsangebote an erwachsene Lernende, die im Anschluss an eine schulische und/oder berufliche Erstausbildung erfolgen oder eine solche kompensatorisch ersetzen oder ergänzen.

Gleichzeitig ist beim Umgang mit europäischen Dokumenten zur Erwachsenenbildung aber immer darauf zu achten, ob hier bestimmte Bereiche (insbesondere die Hochschulbildung, die berufliche Bildung und die Grundbildung) eingeschlossen oder ausgeschlossen sind.

Bei aller begrifflichen Vielfalt bleibt aber gültig, dass Erwachsenenbildung sich auf Menschen bezieht, die durch ein biographisches Kriterium („erwachsen“) näher bestimmt werden. Anders verhält es sich mit dem Begriff der Weiterbildung. Hier ist nicht der Mensch der Bezugspunkt, sondern der Bildungsweg. Weiterbildung, „further education“ und ähnliche Begriffe beschreiben ein Fortschreiten in Bezug auf einen Kompetenz- und/oder Wissenserwerb, beziehen sich also auf die Stellung des Lerngegenstandes bzw. -anlasses im Verhältnis zum vorherigen Lernen. Das CEDEFOP definiert Weiterbildung als „jede Form von Bildung oder Ausbildung, die nach Abschluss der Erstausbildung – oder nach dem Eintritt ins Berufsleben – absolviert wird“ (ebd., S. 51) und auf berufliche oder persönliche Kompetenzentwicklung abzielt (dass es den Bezug zur beruflichen Bildung auch in der Definition von Erwachsenenbildung explizit erwähnt, ist wohl seiner eigenen berufspädagogischen Ausrichtung geschuldet). Dabei berücksichtigt es, dass berufliche Kompetenzen nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der regulären Aus- und Weiterbildung erworben werden können. Wie auch beim Begriff der Erwachsenenbildung gilt, dass das Begriffsverständnis in den einzelnen europäischen Dokumenten variieren kann. Im Falle der Weiterbildung ist vor allem zu prüfen, ob je nach Kontext ausschließlich berufliche Weiterbildung gemeint ist und in welchem Umfang zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen unterschieden wird (→ Kap. 3.3).

3.2 Berufsbildung

Kam es bei Erwachsenenbildung und Weiterbildung oft auf begriffliche Nuancen an, so liegen die verschiedenen Möglichkeiten, Berufsbildung in Europa zu verstehen, offener zutage. Das liegt schon daran, dass mit dem Begriff Beruf (oder im Englischen „vocation“) ein Konzept angesprochen wird, das in den unterschiedlichen Ländern Europas keineswegs einheitlich verwirklicht ist. Dabei ist das Begriffsverständnis allerdings vor allem von unterschiedlichen Traditionen gekennzeichnet, während die gegenwärtigen Anforderungen an den Beruf in Europa konvergieren. So sind im gegenwärtigen System der beruflichen Bildung beispielsweise in Deutschland die Funktionen des Qualifikationsweges und der Berechtigung noch eng verbunden (etwa in der Verbindung des Meistergrades mit dem Recht zur Betriebsgründung). Die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens als Form des Nachweises beruflicher Kompetenz (→ Kap. 5.1) wird allerdings zu einer immer bedeutenderen Alternative hierzu. Entsprechend scheint die Bedeutung von Qualifikationswegen tendenziell abzunehmen.

DEFINITION

Berufliche Bildung

Berufliche Bildung bezeichnet in Europa in der Regel alle „Bildungs- und Ausbildungsangebote, die Kenntnisse, Know-how, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen vermitteln, die für bestimmte berufliche Tätigkeiten oder allgemein auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden“ (CEDEFOP 2008, S. 202).

Ob und in welchem Umfang Berufsbildung überhaupt der Erwachsenenbildung zuzuordnen ist, hängt vor allem von zwei Faktoren ab. Zum einen gehört zur beruflichen Bildung auch die Ausbildung, die ja mitunter auch von Jugendlichen begonnen wird. Zum anderen gibt es – wie oben bereits angesprochen – widerstreitende Tendenzen, die die berufliche Bildung im einen Fall mit der Erwachsenenbildung verbinden, im anderen von ihr separieren.

Die Rolle der Ausbildung hängt in unserem Kontext eng mit der Organisation und den Traditionen der nationalen Berufsbildungssysteme zusammen. So spielt der Unterschied zwischen Aus- und Weiterbildung in angelsächsischen Ländern, die die berufliche Bildung stark modularisiert betreiben und schon lange mit Qualifikationsrahmen arbeiten (vgl. Münk 2006, S. 551) eine geringere Rolle als etwa in Deutschland oder Österreich, wo das Modell der strukturierten und typischerweise an die Schule anschließenden „Lehre“ die Vorstellungen von beruflicher Bildung immer noch sehr stark beeinflusst. Gleichzeitig verschwimmen aber auch hier durch die Pluralisierung der Wege zum Beruf

die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung. Einen besonderen Einfluss haben dabei nicht zuletzt die kontinuierlichen europäischen Bemühungen zur Etablierung von Verfahren der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (→ Kap. 5.1.3).

Die Trennung zwischen (allgemeiner) Erwachsenenbildung und beruflicher Bildung war ein Merkmal der europäischen Bildungspolitik bis in die 1990er Jahre hinein. Auf der Ebene der Gestaltung und insbesondere auch der Förderung des Bildungswesens wurde ein klarer Schwerpunkt auf die berufliche Bildung gelegt, die gleichsam als ein Instrument der Wirtschaftspolitik begriffen wurde (→ Kap. 2). In der Förderung von allgemeiner und beruflicher Bildung in unterschiedlichen Programmen lebt diese Trennung bis heute fort, gleichzeitig wurde aber mit den Maastrichter Verträgen einer pädagogischen Entwicklung Rechnung getragen, die eine derartige Aufteilung nicht mehr durchgängig aufrechterhielt und zudem immer größere Zweifel an der „Bildungsgangorientierung“ anmeldete, nach der Lernergebnisse mehr oder weniger zwangsläufig Resultat bestimmter strukturierter und institutionalisierter Bildungswege seien. Die europäischen Bemühungen um einheitliche Qualifikationsrahmen sind vor diesem Hintergrund zu sehen – weder tradierte Berufsrollen noch formalisierte Ausbildungsgänge reichen aus, um das Feld der berufs- und arbeitsbezogenen Kompetenzentwicklung in Europa hinreichend transparent zu strukturieren; also müssen diese Kompetenzen selbst stärker in den Blick genommen werden. Diese Entwicklung wird in Kap. 5.1 als Beispiel für den europäischen Einfluss auf nationale Bildungspolitiken genauer betrachtet.

Auch im Bereich der beruflichen Bildung haben unterschiedliche Auffassungen von Begriffen beispielsweise Folgen für die Bildungsplanung und das damit verbundene Monitoring: Berufliche und allgemeine Bildungsbemühungen lassen sich angesichts der wachsenden Komplexität beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen immer weniger leicht systematisch trennen (v. Rosenblatt 2007).

BEISPIEL

Teilnahme an beruflicher Weiterbildung:

Adult Education Survey (AES) und Berichtssystem Weiterbildung (BSW)

Die Bedeutung der Wahl geeigneter Kriterien zur Unterscheidung verschiedener Formen von Erwachsenenbildung hat sich zum Beispiel im Rahmen eines Pretests zum AES in Deutschland gezeigt. Je nach Erhebungsmethode – entlang des bestehenden Verfahrens im BSW oder des angestrebten Ansatzes im AES – ergab sich im einen Fall ein Anteil von 38 Prozent „beruflicher Weiterbildung“, im anderen ein Anteil von 27 Prozent.

Warum im Falle des BSW ein vermeintlich viel kleinerer Teil der Befragten angibt, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, zeigt ein Blick auf die Daten. Die Teilnehmenden wurden hier auch in Bezug auf allgemeine Weiterbildung gefragt, ob für die Teilnahme auch berufliche Gründe ausschlaggebend waren. Etwa die Hälfte der Befragten stimmten dem zumindest tendenziell zu, so dass sich unter Berücksichtigung dieser Gruppe ganz ähnliche Zahlen ergeben wie im AES (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008a, S. 43).

Im AES der OECD, der derzeit bedeutendsten internationalen Erhebung zur Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene, hat man sich darauf verständigt, die Unterscheidung nach dem *subjektiven Zweck* in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme zu treffen. Die Teilnehmenden werden also gefragt, ob sie „an der jeweiligen Veranstaltung oder Maßnahme ‚hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse‘ teilgenommen haben“ (v. Rosenblatt/Bilger 2008a, S. 42). Die Unterscheidung nach dem subjektiv wahrgenommenen Zweck wird sich dem Anschein nach in internationalen Erhebungen bis auf Weiteres durchsetzen. Als Ergänzung wäre allerdings dennoch denkbar, dass innerhalb des Feldes der beruflichen Bildung zwischen „betrieblicher Weiterbildung“ und der „übrigen berufsbezogenen Weiterbildung“ (ebd., S. 44) unterschieden wird. Damit würde insbesondere dem Umstand Rechnung getragen, dass sich bei der Weiterbildungsteilnahme häufig berufliche und private Motive mischen; nur im Fall der betrieblichen Weiterbildung kann tatsächlich in der Regel davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme unmittelbaren beruflichen Verwendungsinteressen folgt.

Die Verschränkung eher allgemeiner und eher beruflicher Bildungsbemühungen, zusammen mit der tendenziellen Auflösung berufsbegründender Bildungsgänge, führt auch zu einer veränderten Schwerpunktsetzung im Rahmen der europäischen Förderpolitik im Bildungswesen, so dass zukünftig für die europäische Diskussion und die Praxis zunehmend solche Ansätze an Bedeutung gewinnen werden, die Prozesse der Kompetenzentwicklung einerseits hinsichtlich erwarteter Ergebnisse profilieren können, andererseits aber der „Entgrenzung“ von Bildung in biographischer, räumlicher und eben auch beruflicher Hinsicht Rechnung tragen.

Es ist davon auszugehen, dass die Modelle und Konzepte der Berufsbildung in Europa einander ähnlicher werden. Grund dafür ist vor allem, dass sie „angesichts vielfältiger Herausforderungen (neue Technologien, neue Formen der Arbeitsorganisation etc.) im Sinne funktionalistischer Äquivalenzen überall ähnliche Herausforderungen bewältigen“ (Münk 2006, S. 553) muss. Verfahren wie die Methode der offenen Koordinierung (→ Kap. 2.3) tragen mit dazu bei, dass ähnliche Voraussetzungen in vielen Fällen auch ähnliche Antworten nach sich ziehen werden.

3.3 Lebenslanges Lernen: formal – non-formal – informell

Die für die Erwachsenenbildung wohl bedeutendste Erweiterung und Differenzierung, die der Begriff des Lernens in den letzten Jahrzehnten erfahren hat, besteht in seiner Ausweitung über überkommene institutionelle, methodische oder auch fachliche Grenzen hinaus. Die charakteristische „Differenzierungsformel“ der 1990er Jahre bestand dabei in der – sprachlich nicht unbedingt gelungenen – Unterscheidung zwischen „for-

malem“, „non-formalem“ und „informellem Lernen“. Die Auseinandersetzung selbst wurde zunächst wesentlich durch US-amerikanische und kanadische Beiträge geprägt (z.B. durch Allan Toughs klassische Studie „The Adult's Learning Projects“ von 1971). Das informelle Lernen wurde im weiteren Verlauf zum regelrechten Hoffnungsträger für die Erwachsenenbildung. Verstanden wurde es zunächst als ein solches Lernen, dass „irgendwie“ ohne die klassischen institutionellen Settings, also ohne Weiterbildungseinrichtung, Lehrplan usw. und möglichst auch ohne explizit Lehrende auskäme. So sollte es zur Bewältigung des auch in Europa bereits erkennbar rapide wachsenden Qualifikationsbedarfs der nahen Zukunft beitragen:

Es ist (...) eine große Zukunftsaufgabe, das mehr unbewusste, zufällige, beiläufige, informelle Selbstlernen so zu ermutigen und zu unterstützen, dass es zunehmend von den Lernenden bewusst sinnvoll gesteuert werden kann. Es geht darum, ein bereits existierendes, aber unterentwickeltes Lernen aller Menschen behutsam auf die Bewusstseinsstufe eines reflektierten, intentionalen selbstgesteuerten Lernens anzuheben (Dohmen 1999, S. 28).

Zunächst war der Begriff also nicht sehr scharf konturiert und wurde eher als Hinweis auf ein verborgenes menschliches Potenzial denn als Gegenstand der Analyse wahrgenommen. Auch im weiteren Verlauf blieb die Differenzierung in der Pädagogik oft unscharf.

Da auf wenig formalisierte Lernprozesse aber gleichermaßen bildungsökonomische wie emanzipatorische Hoffnungen projiziert werden können, machte die entsprechende Begrifflichkeit eine steile Karriere in der europäischen Bildungspolitik – indem sie zu einem wesentlichen Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Verlautbarungen auf europäischer Ebene wurde. So werden formales, non-formales und informelles Lernen im EU-Memorandum über Lebenslanges Lernen (→ Kap. 2.3.1) folgendermaßen definiert:

Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung). *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernen-

den selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird (Europäische Kommission 2000, S. 9f.; Herv. d. Autoren).

Wiederum kann vor allem die letzte Kategorie die Hoffnung wecken, gesellschaftlich, ökonomisch oder individuell erwünschtes Lernen könnte irgendwie stattfinden, ohne dass es dazu der zeit- und kostenintensiven, unter Umständen normativ verdächtigen und überhaupt in Zeiten „schlanker Strukturen“ suspekten organisierten Lehre in Institutionen bedürfe.

Damit hörte die Diskussion aber nicht auf – im Gegenteil, es zeigte sich immer deutlicher, dass mit der an einem wie auch immer gearteten Formalisierungsgrad orientierten Differenzierung des Lernens eine wichtige Lücke in der analytischen Betrachtung von Lernen geschlossen werden konnte. Die oben beschriebene Unterscheidung ist dafür allerdings nicht ausreichend, weshalb sie im weiteren Verlauf weiter verfeinert wurde. So unterscheidet man in der neueren Literatur mitunter die Formalisierung des Lernens hinsichtlich der Absicht, der Organisationsform und der Möglichkeit der Einordnung in Bildungspläne bzw. Kompetenzstandards, insbesondere die National Qualifications Frameworks (NQF – manchmal auch bezeichnet als National Framework of Qualifications: NFQ, → Kap. 5.2). Die oben angesprochene „Entgrenzung“ wird also keineswegs immer entlang der gleichen Achsen fortgesetzt. In diesem Zuge werden auch die Begriffe „learning“ und „education“ als Unterscheidungskategorien ins Spiel gebracht.

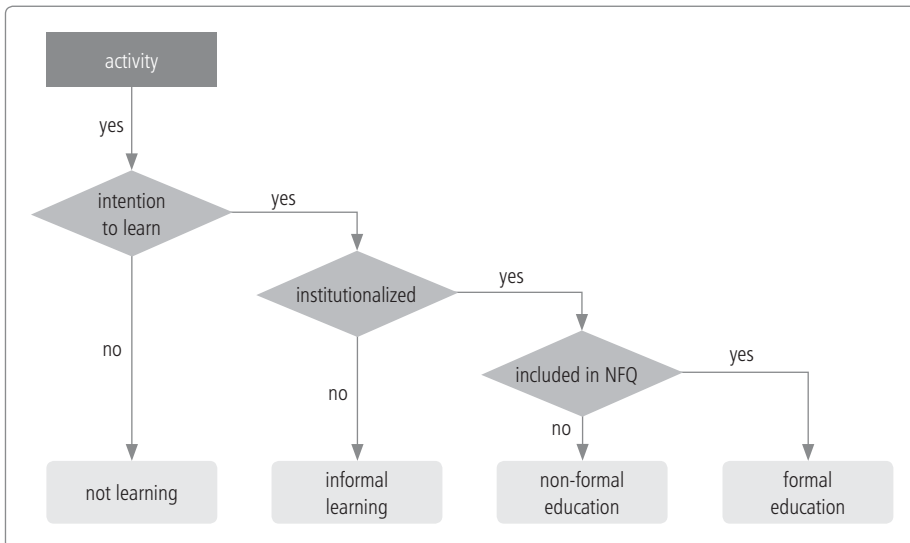


Abbildung 1: Informal learning, non-formal and formal education (Quelle: European Commission/Eurostat 2006, S. 19)

Die hier wiedergegebenen englischen Begriffe haben sich im Deutschen bisher nicht durchgängig etabliert. Rosenblatt/Bilger (2008b, S. 22) schlagen an dieser Stelle vor, auf geläufige Begriffe der deutschen Bildungsdiskussion auszuweichen. Für die Weiterentwicklung einer europäischen Diskussion und Praxis der Erwachsenenbildung ist die Verwendung international eingeführter Begriffe sicher unerlässlich, gleichwohl liefert der Vorschlag von Rosenblatt/Bilger einen Weg, diese mit der bestehenden, nationalen Debatte inhaltlich besser zu verbinden. Zugleich verweisen sie auf die Notwendigkeit, auch bei europäischen Betrachtungen des Bildungswesens nationale Spezifika zu berücksichtigen, etwa die oben angesprochene Bedeutung formaler Bildungsgänge im Zusammenhang mit Berechtigungen.

DEFINITION

„Formal education“ und „non-formal learning“

Reguläre Bildungsgänge („formal education“) sind gekennzeichnet durch absichtsvolle Lernvorgänge, die in Institutionen stattfinden und in nationale oder internationale Berechtigungssysteme eingebunden sind, mit denen also bestimmte Abschlüsse, Berechtigungen o.Ä. erworben werden.

Weiterbildungsveranstaltungen („non-formal learning“) bezeichnen absichtsvolle Lernvorgänge, die in Institutionen stattfinden.

Nicht vergessen werden darf bei alledem, dass Begriffe immer in Bezug auf einen bestimmten Kontext gewählt und verwendet werden. So beschreibt die in Abbildung 1 getroffene Kategorisierung ein Modell, das besonders gut geeignet ist, Lernprozesse statistisch zu erfassen (und genau zu diesem Zweck ist es auch formuliert worden). Andere Ziele führen zu anderen Modellen, und die zögerliche Aufnahme der drei Kategorien formal, non-formal und informell beispielsweise in die deutschsprachige Debatte zeigt auch, dass hier bis in die 1990er Jahre hinein über bestehende Begriffe hinaus scheinbar keine Notwendigkeit zur Differenzierung wahrgenommen wurde. So zeigt diese Adaption der Begriffe besonders deutlich, wie eine sich herausbildende und verändernde Begrifflichkeit einerseits und eine durch europäische Entwicklungen veränderte Praxis der Gestaltung und Beobachtung von Erwachsenenbildung andererseits sich gegenseitig beeinflussen. Diese Entwicklungen machten es notwendig, den Blick von Bildungsgängen weg und zu Kompetenzen hin zu lenken und damit wird auch bewusst, in wie hohem Umfang solche Kompetenzen gar nicht in formalisierten Bildungsgängen erworben werden.

Ein Beispiel dafür, wie ein Begriff geschaffen und immer neu konturiert wird, um einen in der Erwachsenenbildung bedeutsamen Sachverhalt zu beschreiben, ist auch das Lebenslange Lernen. In Kapitel 2.4.3 wurde bereits dargestellt, dass es mittlerweile, vor allem seit dem Memorandum über Lebenslanges Lernen (EU Kommission 2000), einen

prominenten Platz in der europäischen Förderpolitik einnimmt. Begrifflich wurde dabei unter Lebenslangem Lernen und verwandten Begriffen durchaus Unterschiedliches verstanden.

- Im englischsprachigen Raum war – bereits in den 1970er Jahren – von „recurrent education“ die Rede. Ihr ging es um die schlüssige Verbindung von Gleichheit und Effizienz, also vor allem um ökonomische Ziele im Rahmen einer liberalen, pragmatischen Tradition.
- Mit einer globalen Perspektive fokussierte „lifelong education“, ein durch die UNESCO geprägter Terminus, auf den Zusammenhang zwischen Bildung und einer gleichermaßen soziokulturell wie ökonomisch orientierten Entwicklung von Gesellschaften.
- Die französische Bezeichnung „éducation permanente“ schließlich war an der Aufklärungs-idee und der in ihr angelegten Demokratisierung und Erschließung von Wissenschaft und Kunst für die Bevölkerung orientiert (vgl. Nuissl 2010, S. 205; Pätzold 2010c; Kraus 2001).

Alle drei Interpretationen haben die europäische Debatte um Lebenslanges Lernen beeinflusst, wobei die verschiedenen Lesarten in der politischen Auseinandersetzung unterschiedliche Funktionen erfüllen (vgl. Keogh 2009, S. 11). Entsprechend den Zielen der Lissabon-Strategie geht es auch beim Lebenslangen Lernen einerseits darum, die Integration und Leistungsfähigkeit des Wirtschaftsraums Europa zu verbessern, andererseits darum, den gesellschaftlichen Zusammenhalt (bei Bewahrung der kulturellen Vielfalt) zu fördern. Deshalb findet sich in den jüngeren Dokumenten zum Lebenslangen Lernen eine inklusive Interpretation des Begriffs, die ökonomische und soziale Ziele ebenso wie allgemeine und berufsbezogene Aspekte der Bildung integriert (→ Kap. 2.4.1). Damit kann der Begriff Lebenslanges Lernen genutzt werden, um einem Bereich europäischer Bildungspolitik eine Orientierung zu geben, verschiedene bildungspolitische Aufgabenbereiche inhaltlich und programmatisch zu integrieren (nicht zuletzt im EU-Förderprogramm Lebenslanges Lernen selbst) und politisches Handeln durch den Bezug auf ökonomische und soziale Ziele zu legitimieren.

ZUR REFLEXION

- Was bedeuten die Begriffe „formales“, „non-formales“ und „informelles Lernen“?
- Wie würden Sie einem englischen oder französischen Erwachsenenbildner den Begriff „Bildung“ erklären?
- Wie schätzen Sie die zukünftige Entwicklung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung ein? Wer profitiert gegenwärtig von einer Trennung beider Bereiche, wer von einer Verbindung?

**Lektüreempfehlungen**

CEDEFOP (2008): Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms. Luxembourg

Federighi, P. (Hg.) (1999): Glossary of Adult Learning in Europe. Hamburg

UNESCO (2009): CONFINTEA VI: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future. Belém Framework of Action. Belém. URL: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_framework_en.pdf

4. Engagement der deutschen Weiterbildungspraxis in Europa

In diesem und den folgenden Kapiteln sollen aus der Perspektive deutscher Weiterbildungseinrichtungen bzw. des dort tätigen leitenden und planenden Personals Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für internationales Engagement im europäischen Raum vorgestellt werden. Dabei geht es ebenso um die internationale Vermarktung von Angeboten wie um ein nicht-kommerzielles Engagement, z.B. im Rahmen von grenzüberschreitenden Kooperationsprojekten oder über die Teilnahme an internationalen Fortbildungen. Auf eine einleitende Betrachtung zu Formen und Hintergründen einer Internationalisierung der deutschen Weiterbildungspraxis folgt eine Darstellung von rechtlichen Rahmenbedingungen und Supportstrukturen sowie von Fortbildungsmöglichkeiten für Weiterbildungspersonal. Anhand des verfügbaren statistischen Materials wird anschließend untersucht, in welchem Umfang die deutsche Weiterbildungspraxis tatsächlich international aktiv ist. Im abschließenden Teil werden Faktoren zusammengefasst, die für ein erfolgreiches internationales Engagement in Europa von Bedeutung sind.

Die „Internationalisierung“ der deutschen Weiterbildungspraxis, bezogen auf Einrichtungen und Angebote, kann sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehen wie die Inhalte von Angeboten, Finanzierungsstrukturen oder die räumliche Reichweite der Einrichtungsaktivitäten.

Formen der Internationalisierung von Weiterbildung (aus deutscher Perspektive)

Zum einen ist hier an deutsche Weiterbildungseinrichtungen zu denken, die ihre Angebote grenzüberschreitend auch im Ausland vermarkten, zum anderen an eine Präsenz ausländischer Anbieter auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt.

Auch Angebote deutscher Einrichtungen im Inland können internationalen Charakter annehmen. Neben Angeboten wie „interkulturelles Training“ und Fremdsprachenkursen sind dies z.B. Programme, die sich speziell an Zielgruppen mit Migrationshintergrund richten, oder solche, mit denen Firmenmitarbeiter auf Auslandseinsätze oder internationale Kooperationstätigkeit vorbereitet werden.

Internationale Perspektiven spielen ferner bei der Finanzierung eine Rolle, etwa wenn Weiterbildungseinrichtungen ihre Angebote aus europäischen Mitteln, z.B. dem Europäischen Sozialfonds, (ko-)finanzieren lassen.

Schließlich stellt auch das nicht (primär) kommerzielle internationale Engagement von Weiterbildungseinrichtungen in Form von grenzüberschreitenden Kooperationen und Netzwerkarbeit eine Form der Internationalisierung dar.

All diese Formen sind in der deutschen Weiterbildungslandschaft zu finden. Vor dem Hintergrund der voranschreitenden europäischen Integration sowie weltumspannender Globalisierungsprozesse, die sich auf alle Lebensbereiche auswirken, ist zu erwarten, dass sie in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen werden.

So steigt zum einen der Bedarf an *international ausgerichteten Angeboten im Inland*. Zu nennen sind hier etwa international operierende Firmen und Organisationen, welche ihre Mitarbeiter/innen durch entsprechende Fortbildungen (Sprachkenntnisse, interkulturelles Training, Schulungen in internationalem Projektmanagement u.a.) für eine internationale Tätigkeit qualifizieren wollen. Ferner lässt die zunehmende Migration in Europa den Bedarf an zielgruppenspezifischen Angeboten für Zuwanderer wachsen. In etlichen Ländern Europas (z.B. in Norwegen oder den Niederlanden) wird ein solcher Bedarf durch eine entsprechende Gesetzgebung gefördert, welche bestimmten Gruppen von Zuwanderern einen Anspruch auf finanziell geförderte Teilnahme an Sprach- oder landeskundlichen Kursen einräumt bzw. sie zur Teilnahme sogar verpflichtet. In Deutschland liegt eine solche Gesetzgebung mit dem 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz ebenfalls vor.

Verschiedene Entwicklungen begünstigen zudem einen *Export von Weiterbildungsangeboten*. So fördern europa- oder weltweite Standardisierungsprozesse bei Verfahren und Produkten einen Bedarf nach Fortbildungen, welcher tendenziell landesunspezifisch ist und somit ohne großen Anpassungsaufwand mit im- bzw. exportierten Weiterbildungsprogrammen befriedigt werden kann:

Es wird z.B. zunehmend bedeutungslos, welche IT-Zertifikate in bestimmten Ländern ausgegeben werden, wenn die IT-Verfahren und die wesentlichen Programme, von betriebswirtschaftlicher Software über Office-Lösungen bis zu Datenbanken und Netzwerken, sich weltweit angleichen. Es geht dann nicht mehr darum, ob ein Zertifikat den Stempel eines bestimmten Landes trägt, sondern darum, ob es verlässlich aussagt, dass die zertifizierten IT-Komponenten von seinem Inhaber beherrscht werden. Analoges gilt für betriebswirtschaftliche und finanztechnische Methoden und Instrumente, die sich in einer Weltwirtschaft zunehmend vereinheitlichen, und für Qualitätssicherungsverfahren, die keineswegs nur mehr im nationalen Rahmen von Belang sind, sondern die auf europäischer oder globaler Ebene z.B. durch ISO-Gremien standardisiert werden. Mit dieser Angleichung von Produkten, Verfahren und Standards vereinheitlicht sich zwangsläufig auch der Bildungsbedarf in der beruflichen und betrieblichen Bildung (Severing 2003, S. 5).

Auch die wachsende Verbreitung des Englischen als weltweit akzeptierte Verkehrs- und Arbeitssprache und die zunehmenden Möglichkeiten ortsunabhängigen Lernens, welche durch die neuen Technologien und webbasierte Lernumgebungen bereitgestellt

werden, sind Faktoren, welche zumindest für bestimmte Typen von Weiterbildungsangeboten eine internationale Vermarktung begünstigen.

Schließlich wird eine Internationalisierung der Weiterbildung auch aus politischem Willen heraus gezielt gefördert. So wirken europäische Gesetzgebung und internationale Abkommen auf eine Liberalisierung der Dienstleistungsmärkte hin. Und sowohl auf nationaler Ebene wie auf EU-Ebene gibt es Supportstrukturen und Förderprogramme, mit denen ein Export von Weiterbildungsangeboten, grenzüberschreitende Zusammenarbeit und internationaler Austausch in der Erwachsenenbildung unterstützt werden. Im folgenden Abschnitt werden hierzu einige wichtige Beispiele vorgestellt.

4.1 Rechtliche Rahmenbedingungen und Supportstrukturen

Für die Internationalisierung des Weiterbildungsmarktes wird vor allem die zunehmende Liberalisierung des Dienstleistungsmarktes bedeutsam. Innerhalb der EU wird eine solche Liberalisierung durch eine entsprechende Richtlinie, auf globaler Ebene hauptsächlich durch die laufenden Verhandlungen über das General Agreement on Trade in Services (GATS) der World Trade Organization (WTO) vorangetrieben.

Über das GATS wird seit dem Jahr 2000 unter den WTO-Mitgliedsstaaten verhandelt. Dabei ist auch der Weiterbildungsbereich von Forderungen nach Marköffnung betroffen. Dieser Dienstleistungssektor wurde zwar bereits 1994 für ausländische Anbieter geöffnet, allerdings galt dies nur für privat finanzierte Bildungsdienstleistungen. Diese Beschränkung soll nach dem Willen vor allem der anglo-amerikanischen Handelsnationen aufgegeben werden. Zudem soll auch die staatliche Finanzierung von Weiterbildung GATS-konform gestaltet werden. Hierdurch müssten ausländischen Weiterbildungsanbietern die gleichen Chancen auf nationalstaatliche Subventionen eingeräumt werden wie einheimischen Trägern (Haslinger/Scherrer 2006).

Auf EU-Ebene wurde Ende 2006 die Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über Dienstleistungen im Binnenmarkt (kurz: EU-Dienstleistungsrichtlinie) verabschiedet. Sie sieht im Zuge der Herstellung eines gemeinsamen europäischen Binnenmarkts die freie grenzüberschreitende Erbringung von Dienstleistungen innerhalb der EU vor. Von den Mitgliedsstaaten wurde verlangt, ihr nationales Recht bis Ende 2009 so anzupassen, dass Dienstleistungserbringern aus anderen EU-Mitgliedsstaaten der freie Zugang zum nationalen Dienstleistungsmarkt möglich ist. In der Bundesrepublik passten daraufhin bislang die Bundesländer Saarland, Nordrhein-Westfalen und Hessen ihre Weiterbildungsgesetze dahingehend an, dass Weiterbildungseinrichtungen mit Sitz im Ausland eine staatliche Anerkennung eröffnet und die Niederlassung im Bundesland erleichtert wird.

Vor dem Hintergrund der genannten Entwicklungen ist zu erwarten, dass sich der internationale Wettbewerbsdruck auf den einheimischen Weiterbildungsmarkt verstärken wird. Allerdings ist es zum jetzigen Zeitpunkt schwer abzuschätzen, in welchem Ausmaß dies geschieht, zumal die GATS-Verhandlungen ein noch nicht abgeschlossenes Projekt darstellen. Betroffen sind perspektivisch weite Bereiche des (Weiter-)Bildungssektors. Ausnahmen beziehen sich lediglich auf Bereiche, welche als staatliche Hoheitsaufgabe gelten, oder auf überwiegend öffentlich finanzierte Bildungsangebote, wobei Interpretationsspielräume offenbleiben. So ist z.B. fraglich, ob und wann eine zunehmende Einführung von Studiengebühren im Hochschulbereich den Charakter des Bildungsangebots von „öffentlich“ zu „privat“ hin verändern kann (Dickhaus/Scherrer 2006). Für öffentlich geförderte Erwachsenenbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen könnte sich die Konkurrenz um staatliche Subventionen deutlich verschärfen. Und auch Weiterbildungsanbieter, die bereits jetzt auf rein kommerzieller Basis tätig sind, könnten in Zukunft den Druck einer erhöhten Marktpräsenz ausländischer Anbieter zu spüren bekommen. Umgekehrt eröffnen sich für deutsche Weiterbildungseinrichtungen aber auch größere Exportchancen. In jedem Fall tragen die öffentlichen Diskussionen, die über GATS und Dienstleistungsrichtlinie geführt wurden und werden, dazu bei, die Internationalisierung von Weiterbildung bzw. des Weiterbildungsmarktes verstärkt ins Bewusstsein der Akteure zu rücken.

In der Praxis spielt der Weiterbildungsexport bei deutschen Anbietern allerdings bislang eine eher untergeordnete Rolle (→ Kap. 4.3). Im Bestreben, die internationalen Geschäftsaktivitäten von Anbietern beruflicher (Weiter-)Bildung auszubauen, hat das BMBF daher im Jahr 2002 die Arbeitsstelle „iMOVE – International Marketing of Vocational Education“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eingerichtet. iMOVE soll über entsprechende Öffentlichkeitsarbeit die Aufmerksamkeit deutscher Anbieter auf attraktive ausländische Märkte lenken und die Einrichtungen selbst durch gezielte Unterstützung für den internationalen Wettbewerb „fit“ machen. Das Serviceangebot von iMOVE umfasst u.a. die Erarbeitung und Veröffentlichung von Marktanalysen zu einzelnen Ländern in und außerhalb Europas, die Publikation von Handreichungen und Leitfäden für internationale Aktivitäten sowie die Durchführung von Fortbildungsseminaren und Informationsveranstaltungen für interessierte Anbieter.

Auf eine andere Art von Internationalisierung zielt das bereits vorgestellte PLL der EU (→ Kap. 2.3.2). Für Weiterbildungseinrichtungen und andere Akteure im Weiterbildungsbereich, die international kooperieren möchten, bietet dieses Programm eine Vielzahl von Fördermöglichkeiten. Beim PLL geht es nicht um die Unterstützung kommerzieller Aktivitäten, auch wenn eine spätere kommerzielle Nutzung der mit EU-Förderung erarbeiteten Ergebnisse möglich und durchaus erwünscht ist.

Im Rahmen des PLL-Unterprogramms GRUNDTVIG für den Bereich Erwachsenenbildung können sich Weiterbildungseinrichtungen an unterschiedlichen Typen von

Projekten (sogenannten „Aktionsarten“) beteiligen. Die wichtigsten Aktionsarten in GRUNDTVIG – ähnliche Angebote bestehen auch im Bereich der beruflichen Bildung im PLL-Unterprogramm LEONARDO DA VINCI – sind die folgenden:

- Lernpartnerschaften stellen kleinere Kooperationsvorhaben dar, in denen Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus verschiedenen Ländern ein Thema von gemeinsamem Interesse (z.B. Bildungsangebote für ethnische Minderheiten, Qualitätsmanagementverfahren in der Weiterbildung u.a.) bearbeiten. Im Mittelpunkt einer Lernpartnerschaft steht der Prozess des gegenseitigen Austauschs und Lernens. Die Aktionsart Lernpartnerschaft ist für Einrichtungen mit bisher geringer internationaler Kooperationserfahrung gedacht und will diesen den Einstieg in die europäische Bildungsk Kooperation erleichtern.
- Multilaterale Projekte dienen der gemeinsamen Entwicklung, Erprobung und dem Transfer von Produkten (z.B. eines neuen Kursangebots) durch ein internationales Partnerkonsortium. Multilaterale Projekte richten sich an kooperationserfahrene Einrichtungen. Anders als bei den prozessorientierten Lernpartnerschaften wird der Qualität und der strategischen Verbreitung der erarbeiteten Produkte ein hoher Wert beigemessen.
- Multilaterale Netzwerke bestehen aus größeren Partnerkonsortien mit Einrichtungen aus mindestens zehn Ländern und sollen die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure im Weiterbildungsbereich zu Schlüsselthemen (z.B. Grundbildung/Alphabetisierung) fördern. Netzwerke dienen vor allem als Diskussionsplattformen und zum Austausch von Informationen über aktuelle Entwicklungen in Praxis, Politik und Forschung zum jeweiligen Thema.
- GRUNDTVIG-Workshops gewähren Weiterbildungsanbietern finanzielle Zuschüsse zur Durchführung eines maximal zehntägigen Workshops für eine internationale Zielgruppe. Das Thema des Workshops muss für die allgemeine Erwachsenenbildung relevant sein, es werden also keine rein beruflichen Fortbildungsmaßnahmen gefördert. Die Teilnehmenden müssen aus mindestens drei verschiedenen Ländern kommen, wobei eine zahlenmäßig ausgewogene Zusammensetzung erforderlich ist. Sind diese Bedingungen erfüllt, kann die anbietende Einrichtung von der EU jeweils Pauschalbeträge für die Organisationskosten sowie für die Reise- und Aufenthaltskosten der Teilnehmenden erhalten.

Darüber hinaus können Personen, die im Weiterbildungsbereich beruflich tätig sind – Lehrende und Personal mit Planungs- oder Leitungsaufgaben sowie Verwaltungspersonal – Einzelstipendien für die Teilnahme an einschlägigen Fortbildungen oder Studienaufenthalten im Ausland erhalten.

Eine weitere wichtige internationale Unterstützungsstruktur für den Weiterbildungsbereich, die allerdings weniger auf Internationalisierung der Aktivitäten selbst

abzielt, ist der ESF. Anders als bei den durch das PLL geförderten Aktivitäten ist es hier nicht erforderlich, dass die Aktivitäten eine internationale Dimension aufweisen. In der Mehrzahl werden Maßnahmen auf lokaler und regionaler Ebene unterstützt. Der ESF ist ein arbeitsmarktpolitisches Förderinstrument der EU. Mit ihm werden Maßnahmen in den Mitgliedsstaaten kofinanziert, die zur beruflichen (Weiter-)Qualifizierung, zur Schaffung von Arbeitsplätzen und zum Abbau von Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt beitragen. Die für Deutschland vom ESF zur Verfügung gestellten Mittel werden von Bund und Ländern verwaltet, welche für die konkrete Umsetzung der Förderung jeweils sogenannte Operationelle Programme als Rahmenvorgaben entwerfen. Auf der Grundlage dieser Programme können Einrichtungen und Organisationen ESF-Mittel für die Durchführung einzelner Maßnahmen, z.B. im Bereich der beruflichen Weiterbildung, beantragen. Seit 2008 werden Listen der geförderten Einrichtungen und Maßnahmen unter Angabe der Förderhöhe auf der deutschen ESF-Homepage (www.esf.de) veröffentlicht, um eine größere Transparenz bezüglich der zuvor für die Öffentlichkeit oft wenig durchsichtigen Mittelvergabe zu gewährleisten. Aus diesen Listen ist erkennbar, dass Anbieter der beruflichen wie auch der allgemeinen Erwachsenenbildung, z.B. Volkshochschulen, in beträchtlicher Zahl an ESF-Mitteln teilhaben.

4.2 Internationale Aus- und Fortbildungsangebote für Weiterbildner/innen in Europa

Nicht zuletzt aufgrund der oben skizzierten Bemühungen seitens der EU um Qualität in der Erwachsenenbildung ist die Frage der Qualifizierung des Erwachsenenbildungspersonals mittlerweile in allen Ländern Europas ein wichtiges Thema. Hinsichtlich des Typs von Qualifizierungsangeboten finden sich dabei unterschiedliche Ansätze. Grob strukturieren lassen sich diese danach, „ob ein Studium angeboten wird oder ob ein System angeboten wird, das in anderen Kontexten erworbene Kompetenzen zertifiziert und durch ‚nachholende‘ Fortbildung komplettiert“ (Schüßler/Mai 2008, S. 72).

Die Möglichkeit zu einem universitären Studium der Erwachsenenbildung besteht mittlerweile in vielen Ländern (Bechtel/Lattke 2007). Umfassende trägerübergreifende Qualifizierungssysteme sind in Europa bislang nur vereinzelt zu finden, z.B. in Österreich und der Schweiz (→ Kap. 5.2). Trägerspezifische Fortbildungsangebote und punktuelle Projekte zur Qualifizierung von Weiterbildungspersonal sind dagegen in ganz Europa mittlerweile weit verbreitet. Auch in spezifischen Feldern innerhalb der Erwachsenenbildung wie der Alphabetisierung sind in Europa zunehmend Qualifizierungsstrategien und -projekte zu vermerken (Tröster 2010).

Qualifizierungsangebote, die selbst eine internationale Dimension aufweisen, d.h. die sich ausdrücklich an eine internationale Teilnehmerschaft wenden und/oder von Einrichtungen aus verschiedenen Ländern gemeinsam entwickelt und angeboten werden, sind dagegen erst in vergleichsweise geringer Zahl vorhanden. Dies gilt insbesondere für umfangreiche Angebote wie Studiengänge. Die Entwicklung und Durchführung kürzerer Fortbildungskurse (bis maximal zweiwöchiger Dauer) mit internationaler Dimension wird dagegen im Rahmen des PLL-Programms der EU gefördert und hat so zu einer beträchtlichen Zahl von Einzelangeboten in Europa geführt. Diese Kurse richten sich an Erwachsenenbildungspersonal aus allen EU-Staaten und können thematisch jeden erwachsenenbildungsrelevanten Aspekt zum Gegenstand haben – von Lehrmethoden zu Managementansätzen, von Alphabetisierungsstrategien zu Englischkenntnissen für Erwachsenenbildner/innen. Diese Angebote, welche über eine Datenbank im Internet (<http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/search.cfm>) recherchiert werden können, bilden ein reiches Reservoir an punktuellen Fortbildungsoptionen für Erwachsenenbildner/innen. Eine strukturbildende Wirkung auf die Aus- und Weiterbildung des Personals in Europa darf von ihnen aufgrund ihres unsystematischen Charakters allerdings nicht erwartet werden.

Umfangreichere Fortbildungskonzepte für unterschiedliche Funktionsbereiche der Erwachsenenbildung, z.B. „Programme Management“, wurden ebenfalls im Rahmen zahlreicher EU-Projekte entwickelt, konnten aber nach Projektende oft nicht dauerhaft in die Praxis implementiert werden. Sofern sie in Form von Curricula oder Handreichungen veröffentlicht vorliegen (Bergman u.a. 2001), können sie wertvolle Anregungen für die Gestaltung künftiger Angebote liefern. Eine systematische Erfassung und Auswertung all dieser Arbeiten liegt bedauerlicherweise bis heute jedoch nicht vor.

Auf universitärer Ebene haben sich derzeit zwei ebenfalls im Rahmen von EU-Projekten entwickelte Masterstudiengänge mit europäischer Dimension im Bereich der Erwachsenenbildung etabliert. Der eine ist der von der Danish School of Education/University of Aarhus koordinierte „European Master in Lifelong Learning: Policy and Management“ (MA LLL), der andere der von der Universität Duisburg-Essen koordinierte „European Master in Adult Education“ (EMAE). Während sich der MA-LLL-Studiengang weitgehend auf den Bereich des Weiterbildungsmanagements konzentriert, deckt das EMAE-Studium die ganze Bandbreite erwachsenenbildungsrelevanter Tätigkeiten ab (Egetenmeyer/Latke 2009a). Gleichzeitig soll der Studiengang spezifisch auf eine Tätigkeit in internationalen Kontexten vorbereiten, so dass bei allen Bereichen des Kern-Curriculums (→ Tab. 2) entsprechende Inhalte und Kompetenzen berücksichtigt sind. Eine vergleichende Perspektive ist Bestandteil aller Module des Kerncurriculums, welches von einem Konsortium von acht Universitäten aus sieben Ländern gemeinsam entwickelt wurde. Auch die didaktische

Umsetzung entspricht der internationalen Zielsetzung. So wird ein beträchtlicher Teil des Kern-Curriculums in Form von Online-Seminaren für international gemischte Studierendengruppen angeboten. Ein weiterer Teil des Lehrangebots wird in Präsenzform durch internationale Gastprofessoren geleistet. Die Studierenden werden zudem ermutigt, ein Auslandssemester an einer Partneruniversität des EMAE-Konsortiums zu verbringen.

EMAE – Core Curriculum								
Core Fields	Theoretical Framework	Learning and Teaching	Research	Management/Marketing	Policy	Economy	Trans-national Project	THE S I S
Study Units	Essentials of Adult and Continuing Education in Europe 3 ECTS	European Teaching Theories 3 ECTS	Fields and Trends 2 ECTS	Management of Adult Education 3 ECTS	Policy of Demand 3 ECTS	Adult Learning and Consumption of Educational Goods 3 ECTS		
	Theories of Adult Education 2 ECTS	Competence and Competence Development 2 ECTS	Research Methods 3 ECTS	Needs Analysis & Programme Planning 2 ECTS	European Strategies of LLL 2 ECTS	State and Market in Lifelong Learning in the European Context 2 ECTS		
							10 ECTS	30 ECTS

Tabelle 2: Kerncurriculum des European Master in Adult Education (EMAE)
(Quelle: EMAE-Netzwerk; vgl. Egetenmeyer/Lattke 2009b, S. 67)

Der EMAE-Studiengang, welcher seit 2006 an bislang drei Universitäten (Duisburg-Essen, Timisoara, Florenz) vollständig implementiert wurde, stellt so einen Versuch dar, dem sich zunehmend internationalisierenden Feld der Erwachsenenbildung auch auf der universitären Ausbildungsebene Rechnung zu tragen. Zugleich sollen einschlägig interessierte Universitäten in Europa vernetzt werden. In welchem Umfang sich ein solches Angebot auf Dauer auf dem Markt behaupten kann und wie sich der Bedarf in Zukunft entwickelt, bleibt abzuwarten. Auf der Grundlage der in Abschnitt 4.1 gezeigten Entwicklungen kann vermutet werden, dass die Internationalisierung der Weiterbildung immer noch am Anfang steht. Sie schreitet zwar stetig, aber in einem nur verhaltenen Tempo voran.

4.3 Umfang des internationalen Engagements deutscher Anbieter

Aus dem wenigen verfügbaren statistischen Datenmaterial lässt sich schließen, dass für deutsche Weiterbildungsanbieter die internationale Vermarktung ihres Angebots noch keinen herausragenden Arbeitsschwerpunkt bildet. Im Jahr 2002 führte die Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH im Auftrag des BMBF eine Studie zum internationalen Engagement deutscher Weiterbildungsanbieter durch (Kuwon 2003). Schriftlich befragt wurde eine Zufallsstichprobe von gut 4.500 deutschen Anbietern, von denen ein knappes Drittel Auskunft gab. Von diesen Anbietern waren lediglich 16 Prozent im Ausland aktiv. Und für nur sechs Prozent von diesen stellte das Ausland den wichtigsten Einzugsbereich dar (vgl. ebd., S. 19f., S. 26f.).

Fasst man den Begriff der internationalen Aktivität weiter, so dass auch Inlandsaktivitäten mit internationaler Ausrichtung (Angebote für Ausländer/innen im Inland, Angebote zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte) darunter fallen, so waren immerhin 45 Prozent der befragten Einrichtungen international aktiv. Die ökonomischen Ertragschancen durch derartige Aktivitäten wurden freilich nüchtern betrachtet. Von den international aktiven Anbietern schätzten 50 Prozent die Wirtschaftlichkeit ihrer internationalen Aktivitäten als durchschnittlich und 46 Prozent gar als unterdurchschnittlich ein. Ein erheblicher Teil (43%) der internationalen Aktivitäten war zudem mit öffentlicher Förderung realisiert worden und wäre ohne diese in den meisten Fällen nicht oder nur in geringerem Umfang zustande gekommen (vgl. ebd., S. 41f.).

Bei den Auslandsaktivitäten lag hinsichtlich der regionalen Orientierung 2002 das gesamte europäische Ausland an der Spitze (vgl. ebd., S. 35). Jüngere Befragungen, welche die Arbeitsstelle iMOVE unter jeweils 100 bereits im Ausland tätigen deutschen Anbietern durchführte, weisen dagegen auf ein wachsendes Engagement speziell in Osteuropa sowie zunehmend auch in Asien und dem Nahen Osten als aufstrebenden Märkten hin (iMOVE 2009).

Wenn auch das tatsächliche von der bfz-Studie ermittelte internationale Engagement deutscher Weiterbildungsanbieter sich als eher bescheiden darstellte, stimmten doch in derselben Befragung neun von zehn Unternehmen der Einschätzung zu, dass die Internationalisierung der Aktivitäten deutscher Weiterbildungseinrichtungen erst am Anfang stehe (vgl. Kuwon 2003, S. 53).

Das vom Autor der Studie im Jahr 2003 gezogene Fazit dürfte in seinen Grundzügen bis heute Gültigkeit haben:

International ausgerichtete Weiterbildungsangebote sind ein relativ kleines Segment des gesamten Marktgeschehens in Deutschland. Die Wirtschaftlichkeit dieses kleinen Segments ist für deutsche Unternehmen bislang eher unterdurchschnittlich, und es handelt

sich in erheblichem Umfang um ein subventioniertes Marktsegment. Die hohe Attraktivität des Themas der Internationalisierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland erklärt sich weniger aus der gegenwärtigen Performance deutscher Weiterbildungsanbieter als aus den hohen Potenzialen dieses Marktsegments (ebd., S. 44).

Deutsche Weiterbildungsanbieter sind also nur zu einem äußerst geringen Teil als Exporteure von Weiterbildungsangeboten aktiv (BMBF 2003). Neben den vielfältigen v.a. ressourcenbezogenen Schwierigkeiten, die es bei einem solchen Export zu überwinden gilt, ist eine Ursache hierfür auf der Strukturebene zu suchen: So ist ein großer Teil des (v.a. beruflichen) Weiterbildungsangebots in Deutschland lehrgangs- und zertifikatsorientiert. Im vergleichsweise starr regulierten Berufssystem Deutschlands gibt es viele Berufs- und Fortbildungsabschlüsse „die nur auf genau vorgezeichneten Wegen erworben werden können“ (Severing 2003, S. 8). Das entsprechende Angebot der Weiterbildungseinrichtungen ist daher präzise auf diese Systemvorgaben hin ausgerichtet. Der Preis ist, dass sich diese Angebote nicht ohne Weiteres ins Ausland exportieren lassen, da sie mit den dort bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen nicht kompatibel sind. Marktfähige internationale Angebote müssten sich entweder auf international verbreitete und anerkannte Zertifikate beziehen oder sie müssten flexibler und modularer, weniger abschluss- und stärker kompetenzbezogen gestaltet sein, um leichter in andere Länder übertragen werden zu können.

Seit einigen Jahren bestehen in der EU Vorgaben bezüglich der Einführung von kompetenzorientierten Qualifikationsrahmen in allen EU-Mitgliedsstaaten (→ Kap. 5.1.3). Ihrer Intention gemäß könnten diese Vorgaben dazu beitragen, die regulierten Bildungsgänge im deutschen (Weiter-)Bildungssystem zugunsten flexiblerer Strukturen umzugestalten. Allerdings zeigen die aktuellen Diskussionen, dass der Widerstand gegen ein Aufbrechen des „Berufsprinzips“ und des vergleichsweise starr geregelten, aber zugleich auch mit hohen Qualitätsansprüchen verbundenen Lehrgangssystems zugunsten einer stärkeren Modularisierung hierzulande noch beträchtlich ist.

Bezüglich eines nicht kommerziell motivierten internationalen Engagements ist ein Blick auf die Beteiligung deutscher Anbieter am PLL-Programm und insbesondere am Unterprogramm GRUNDTVIG von Interesse. Wenn sich hier in der Regel auch keine finanziellen Gewinne erwirtschaften lassen, so bietet das Programm doch attraktive Möglichkeiten für Weiterbildungseinrichtungen, auf europäischer Ebene aktiv zu werden. In welchem Umfang wird das Programm in Deutschland nun tatsächlich wahrgenommen? Zu dieser Frage liegen kaum statistische Auswertungen vor. Es lassen sich lediglich aus den veröffentlichten Angaben zu Antragszahlen sowie aus den im Internet (www.na-bibb.de; <http://eacea.ec.europa.eu>) veröffentlichten Listen bewilligter Projekte und der daran beteiligten Einrichtungen einige Schlüsse ziehen.

Steigendes Interesse am GRUNDTVIG-Programm

Für Deutschland meldet die zuständige Nationale Agentur für das Unterprogramm GRUNDTVIG seit Jahren kontinuierlich steigende Antragszahlen in fast allen Aktionsarten. Diese Entwicklung deutet auf ein steigendes Interesse deutscher Erwachsenenbildungseinrichtungen an europäischer Kooperation und europäischen Themen hin. Setzt man die absoluten Zahlen jedoch zur Größe der potenziellen Zielgruppe in Beziehung, relativiert sich das Bild. So wurden im Jahr 2008 rund 120 Lernpartnerschaften und rund 50 multilaterale Projekte mit deutscher Beteiligung gefördert. Damit ist Deutschland im EU-Vergleich sogar eines der zahlenmäßig am stärksten im GRUNDTVIG-Programm vertretenen Länder. Bedenkt man aber, dass von geschätzten 18.000 Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland ausgegangen wird (vgl. DIE 2008, S. 84), wird deutlich, dass allenfalls ein geringer Teil der Anbieter im Rahmen von GRUNDTVIG „europäisch aktiv“ ist, selbst wenn man die Gesamtlauzeit des Programms seit dem Jahr 2000 berücksichtigt.

Hinsichtlich der beteiligten Einrichtungen lässt sich zudem als Phänomen die Herausbildung einer Gruppe von „EU-Experten“ beobachten, welche sich kontinuierlich und systematisch an dem Programm beteiligen und daraus erfolgreich ein neues Geschäftsfeld erschlossen haben. Finanziell lohnen kann sich dieses Feld freilich nur, wenn sich eine Einrichtung gezielt auf dieses Gebiet konzentriert und sich für dessen Bearbeitung entsprechend spezialisiert und professionalisiert. Für die Mehrzahl der am Programm teilnehmenden Einrichtungen, die sich eher punktuell und „nebenbei“ auf europäische Projektarbeit einlassen, ist der aus dem Programm zu erzielende Nutzen überwiegend nicht-materieller Natur. Da sich jedoch der für Projektbeantragung und -durchführung zu betreibende administrative und bürokratische Aufwand vergleichsweise hoch gestaltet, dürfte das in vielen Fällen abschreckend wirken und der Verbreitung des Programms in der Anbieterlandschaft gewisse Grenzen setzen.

Deutliche Grenzen sind der Verbreitung allerdings schon durch die Höhe der zur Verfügung stehenden Fördergelder gesetzt. Der Anteil, der innerhalb des gesamten PLL-Budgets auf die Erwachsenenbildung, d.h. das Programm GRUNDTVIG entfällt, liegt lediglich im einstelligen prozentualen Bereich (→ Kap. 2.3.2). Die Zahl der geförderten Projekte wird auf dieser Grundlage perspektivisch kaum nennenswert steigen. Wächst seitens der Anbieter nun das Interesse an einer Programmteilnahme, so führt das in erster Linie zu einer verschärften Konkurrenz unter den Projektantragstellern. Und indem das Anspruchsniveau bei Projektbeantragung durch die erwähnte Professionalisierungstendenz bei einem Teil der Antragsteller steigt, besteht die Gefahr, dass „EU-Neulingen“ der Zugang zum Programm künftig eher erschwert wird.

Vorläufig scheint aber auch das Interesse der Weiterbildungseinrichtungen an einer Internationalisierung der eigenen Aktivitäten insgesamt noch gering ausgeprägt zu sein. Darauf deuten Ergebnisse der wbmonitor-Befragung aus dem Jahr 2008 hin, an der sich 1.851 Einrichtungen aus allen Bereichen der Weiterbildung beteiligten. Sie ergab, dass bei der Einstellung von Leitungspersonal lediglich 26 Prozent der Einrichtungen Fremd-

sprachenkenntnisse und nur zwölf Prozent Auslandserfahrung als wichtige Auswahlkriterien einschätzen (vgl. Ambos/Egetenmeyer/Scheller 2009, S. 2f.). Damit rangieren diese beiden Kriterien an 17. bzw. 20. Stelle von insgesamt 22, was darauf schließen lässt, dass das Thema Internationalisierung bislang keine Priorität für Weiterbildungsanbieter darstellt.

4.4 Erfolgsfaktoren für internationales Engagement in Europa

Wie aus den vorgestellten Daten ersichtlich wird, ist internationales Engagement für Weiterbildungseinrichtungen (noch) keine Selbstverständlichkeit, sondern in vielen Fällen Neuland. Dem internationalen Engagement stellen sich dabei spezifische Schwierigkeiten entgegen, die es zu überwinden gilt. Die Entscheidung, ob sich internationales Engagement im Einzelfall lohnt, ist dabei von vielen Faktoren abhängig, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen.

Zu berücksichtigen sind dabei vor allem folgende Fragen:

- Welche Ziele bzw. welcher Nutzen werden mit der Internationalisierung angestrebt?
- In welcher Form soll die Internationalisierung erfolgen? Ist die gewählte Form geeignet, die angestrebten Ziele zu erreichen?
- Welche äußeren Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren können die Umsetzung der Internationalisierungspläne negativ beeinflussen? Können die möglichen negativen Einflüsse aktiv bekämpft oder noch toleriert werden, oder ist die Zielerreichung als Ganzes dadurch gefährdet?
- Welche materiellen und immateriellen Ressourcen werden benötigt und welche stehen zur Verfügung? Steht der erforderliche Ressourcenaufwand in einem angemessenen Verhältnis zum erreichbaren Nutzen?

Zu jeder dieser Fragen wäre eine Vielzahl von Aspekten zu bedenken. Im Folgenden soll lediglich eine Auswahl grundlegender Punkte angesprochen werden.

Ziele und Nutzen

Neben einem ökonomischen Gewinn, der sich z.B. über die Vermarktung internationaler Angebote oder über die Erschließung europäischer Drittmittel erzielen lässt, sind weitere Arten von Nutzen denkbar, der sich aus internationalem Engagement ziehen lässt. Hierzu gehören z.B. eine Profilierung der Einrichtung über internationale Angebote oder die Mitwirkung in internationalen Kooperations- und Netzwerkstrukturen. Ein bestehendes Netzwerk internationaler Kooperationspartner erleichtert den Zugang zu Informationen und weiteren Kontakten im Ausland. Der fachliche Austausch kann wertvolle Anregungen für die eigene Praxis liefern und durch die internationale Aktivi-

tät werden Kompetenzen bei den involvierten Mitarbeiter/inne/n entwickelt, die auch der Einrichtung als Ganzes zugutekommen können.

Bei Supportstrukturen wie dem GRUNDTVIG-Programm der EU stehen solche Formen des Nutzens bei der Förderung europäischer Zusammenarbeit im Zentrum. Eine Umfrage unter Projektkoordinatoren im Rahmen der Programmevaluation von 2008 ergab, dass die Betroffenen die Aspekte der Kompetenzentwicklung und des Austauschs guter Praxis als am relevantesten einschätzten.

What have been the main benefits to your organisation (mainly adult learning institutions, including non-profit bodies, and local authorities)?		
Rank	Benefit	%
1=/10	greater European outlook – awareness of other cultures and EU institutions	75
	Increased knowledge, skills and competences of participating staff	75
3/10	increased co-operation and sharing of good practice in teaching and learning	71
4/10	access to a platform for co-operation with colleagues across Europe	45
5/10	increased capacity to share good practice in future	41
6/10	access to a wider range of products, methods, tools, frameworks etc.	39
7/10	generated innovative changes in practice in adult education and teacher training	29
8/10	increase in quality of teaching methodologies and pedagogical strategies including for language learning and target groups	25
9/10	improved organisational profile	24
10/10	other	6
Gesamtzahl der eingegangenen Antworten: 627		

Tabelle 3: Nutzen von internationaler Kooperation (Quelle: McCoshan u.a. 2008, S. 279)

Problematisch bei solchen Formen des immateriellen Nutzens ist, dass sie sich nicht unmittelbar messen und beziffern lassen, was ihre Sicht- und Darstellbarkeit erheblich erschwert. Ein möglicher immaterieller Nutzen aus internationalem Engagement stellt sich zudem oft erst über einen längeren Zeitraum ein und eine klare kausale Zuordnung ist in den seltensten Fällen möglich. Geht es darum, den Einsatz von finanziellen Ressourcen anhand des erreichten Nutzens zu rechtfertigen, wirken sich diese Eigenschaften von immateriellen Nutzenformen in der Praxis daher oft negativ aus. Gleichwohl ist es wichtig, auch diese Formen bei der Entscheidung für oder gegen ein internationales Engagement möglichst realistisch abzuwägen und zu berücksichtigen.

Formen der Internationalisierung

Hier lässt sich grob zwischen zwei Formen unterscheiden. Bei der ersten stehen die Kooperation und der Austausch selbst im Mittelpunkt (z.B. Besuch internationaler Konferenzen, Mitarbeit in einem internationalen Netzwerk, Austausch von Lehrenden und/oder Lernenden mit einer ausländischen Partnereinrichtung). Bei der zweiten stehen konkrete Produkte im Zentrum (z.B. Trainingskurse, die im internationalen Kontext entwickelt und/oder vermarktet werden sollen). Insbesondere, wenn es sich um eine produktbezogene Form der internationalen Aktivität handelt, die in der Regel mit beträchtlichen finanziellen Investitionen einhergeht, ist sorgfältig abzuwägen, welche Eigenschaften das Produkt haben muss, um im internationalen Kontext erfolgreich zu sein.

Günstig für eine Platzierung im Ausland erscheinen z.B. Angebote, die entweder einen kontext- und kulturunspezifischen Inhalt vermitteln (z.B. standardisierte Produktschulungen) oder aber landesspezifisches Wissen selbst zum Gegenstand haben (z.B. Informationen über ein nationales Rechtssystem, welches für die Aufnahme einer Geschäftstätigkeit im Land notwendig ist) (Weber 2008).

Modularisierten Angeboten wird ein hohes Potenzial für die internationale Vermarktbarkeit zugesprochen (vgl. Kuwan 2003, S. 53), da eine Anpassung an landesspezifische Erfordernisse hier leichter und flexibler zu leisten ist als bei umfangreichen Lehrgängen.

Rahmenbedingungen

Auf den Erfolg oder Misserfolg internationalen Engagements hat eine Vielzahl von Kontextfaktoren Einfluss, die es bei der Planung so weit wie möglich zu berücksichtigen gilt. Dies fängt bei der eigenen Einrichtung an: Zu fragen ist, ob das Internationalisierungsvorhaben in der Einrichtung selbst, z.B. im Leitbild, fest verankert ist. Ebenfalls ist relevant, ob von der Leitungsebene eine entsprechende Unterstützung zu erwarten ist. Gehen die Impulse für ein internationales Engagement nicht ohnehin von der Leitungsebene aus, ist auf jeden Fall eine rechtzeitige Einbindung dieser Ebene wichtig.

Internationale Vermarktung von Angeboten

Mit Blick auf ein für die internationale Vermarktung von Angeboten ins Auge gefasstes Zielland ist ebenso nach rechtlichen Rahmenbedingungen und Vorschriften wie nach kulturell unterschiedlichen Erwartungshaltungen zu fragen:

- Wird der angebotene Weiterbildungsabschluss auf dem ausländischen Markt anerkannt?
- Entspricht das Angebot den kulturspezifischen Erwartungen hinsichtlich Lehrstil, Betreuungsintensität, Supportangeboten für die Teilnehmenden?
- Werden z.B. englischsprachige oder Online-Angebote von der ins Auge gefassten Zielgruppe akzeptiert?
- Ist die erforderliche technische Infrastruktur, sind die erforderlichen Sprach- und Computerkenntnisse hierfür vorhanden?

Bezogen auf die Durchführung von internationaler Kooperation ist die Sprache ein wichtiger Faktor. Sofern sich die Kooperation nicht auf Länder beschränkt, in denen dieselbe Verkehrssprache gesprochen wird, ist das Kommunizieren in einer Fremdsprache (meistens Englisch) oder die Nutzung von Übersetzungen unerlässlich. Für eine erfolgreiche internationale Kooperation sind somit nicht nur möglichst gute Fremdsprachenkenntnisse erforderlich, sondern auch ein Bewusstsein für die möglichen Fallstricke fremdsprachlicher Kommunikation sowie eine positive Bereitschaft, sich auf diese besonderen Herausforderungen einzulassen.

Ressourcen

Von Anfang an ist zu bedenken, dass internationales Engagement meist einen erheblichen Einsatz materieller wie immaterieller Ressourcen erfordert. Die erwartbaren ökonomischen Erträge sind dagegen oft unsicher oder stehen mitunter in keinem günstigen Verhältnis zu den erforderlichen Investitionen. Die Internationalisierung von Produkten ist in der Regel kostenintensiv und, wenn Neuland betreten wird, schwer kalkulierbar. Eine einfache Übertragung bestehender Angebote in fremde Kontexte funktioniert nur in seltenen Fällen. Meistens sind mehr oder weniger aufwendige Anpassungen oder gar vollständige Neuentwicklungen erforderlich.

Sowohl bei kommerziellem wie bei nicht-kommerziellem internationalem Engagement erfordern Koordination und Verwaltung einen erheblichen personellen und finanziellen Mehraufwand im Vergleich zu Aktivitäten auf nationaler Ebene. Insbesondere kleinere Einrichtungen dürften sich bei den hierfür erforderlichen Investitionen schwer tun. Aber auch bereits im Ausland aktive Anbieter nennen laut einer Trendbarometerbefragung von 2009 zu 95 Prozent die Finanzierung als Hürde für eine Ausweitung der internationalen Aktivitäten (vgl. iMOVE 2009, S. 22).

Zu fragen ist auch, ob ausreichend qualifizierte Mitarbeiter/innen zur Verfügung stehen, welche die Internationalisierung tragen und umsetzen können, z.B. Lehrkräfte, die in Fremdsprachen und in Online-Umgebungen unterrichten können. Ferner muss die Frage gestellt werden, ob das Verwaltungspersonal mit Fremdsprachen ebenso wie mit der administrativen Abwicklung von EU-Projekten vertraut ist.

Für einen erfolgreichen Produktexport sind ausreichendes Wissen über die rechtlichen oder gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Kenntnisse über die im Ziel-land vorhandenen Absatzmärkte und den potenziell bestehenden Bedarf erforderlich. Die Beschaffung dieses Wissens ist oft zeitintensiv oder erfordert den Einkauf externer Expertise. In beiden Fällen verteuert sich das internationale Engagement.

Eine wertvolle Ressource kann ein existierendes Partnernetzwerk darstellen. Kompetente Kooperationspartner im Ausland, zu denen bereits ein persönliches Vertrauensverhältnis besteht, sind für die Erschließung fremder Märkte wie auch ggf. für die gemeinsame Entwicklung von Angeboten von unschätzbarem Nutzen. Verfügen diese

Partner zudem über ein hohes Renommee im eigenen Land oder auf internationaler Ebene, ist dies ein zusätzlicher Vorteil. Der Aufbau und die Pflege eines geeigneten internationalen Netzwerks ist daher eine der wichtigsten strategischen Aufgaben für erfolgreiches internationales Engagement.

→ **ZUR REFLEXION** ←

- In welcher Form können Weiterbildungseinrichtungen ihre Aktivitäten internationalisieren?
- Überlegen Sie sich für einen Ihnen vertrauten Einrichtungstypus ein „Internationalisierungsprojekt“. Welche strategischen Überlegungen sollten dabei eine Rolle spielen? Auf welche Unterstützungsstrukturen könnten Sie dabei zurückgreifen?
- Wie ist die Frage nach dem Nutzen von internationaler Aktivität zu beurteilen? Unterscheiden Sie unterschiedliche Perspektiven (Nutzen für die Einrichtung, für die Mitarbeitenden).
- Über welche Kompetenzressourcen muss eine Weiterbildungseinrichtung bei der Internationalisierung ihrer Aktivitäten verfügen?
- Welche spezifischen Probleme und Herausforderungen stellen sich bei internationaler Arbeit in der Weiterbildung?



Lektüreempfehlungen

Bienzle, H. u.a. (2007): Die Kunst des Netzwerkens. Europäische Netzwerke im Bildungsbereich. Wien
Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003): Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten, Fallstudien, Perspektiven. Bonn
Navigator für GRUNDTVIG (2007): Lernpartnerschaften. Leitfaden für die Europäische Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung. Den Haag

5. Der europäische Einfluss: Beispiel Kompetenz-/ Outcome-Orientierung

Bisher wurde deutlich, dass Internationalisierung und EU-Politik einen beträchtlichen Einfluss auf nationale Erwachsenenbildungsrealitäten und Diskurse bzw. Begriffe haben. An kaum einer Stelle macht sich dieser Einfluss so umfassend bemerkbar wie in der von der EU vorangetriebenen Hinwendung zu Kompetenz als Leitbegriff sowohl für Bildungspolitik wie Pädagogik. Zu spüren ist die Dominanz des „Kompetenzbegriffs“ im Bildungsbereich an vielen Stellen. Hierzu einige Beispiele:

- Wer ein Studium beginnt, wird in den Informationen zum Studiengang nicht nur die behandelten Themenbereiche finden, sondern auch Auflistungen der Kompetenzen, welche die erfolgreichen Absolventen erworben haben sollen.
- Im Bereich der Weiterbildung wächst die Zahl der Instrumente, welche der Erfassung, Beurteilung und Dokumentation von Kompetenzen dienen. Ein prominentes Beispiel ist der in Deutschland verbreitete ProfilPASS. Dieses Instrument richtet sich an die Individuen und dient der „Dokumentation Ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten, die Sie während der Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit, in der Berufsausbildung, im Ehrenamt, in der Freizeit und in der Familientätigkeit erlangt haben“ (ProfilPASS, S. 3; www.profilpass-online.de).
- Für Zwecke der Beratung, Einstufung, Überprüfung des Lernfortschritts nutzen eine Vielzahl an Weiterbildungseinrichtungen Instrumente zur Kompetenzerfassung. Auch im Rahmen der Personalentwicklung kommen entsprechende Instrumente in vielen Betrieben zum Einsatz. Ein Beispiel für den Einsatz sowohl in Bildungsunternehmen als auch zur Dokumentation eigener (erwachsenenpädagogischer) Kompetenz ist das neu entwickelte Flexi-Path Toolkit (Flexi-Path Partnership 2010).
- Schließlich werden zunehmend – für einzelne Berufsbranchen und Bildungsbereiche ebenso wie bereichsübergreifend – Qualifikationsrahmen entwickelt, welche unterschiedliche Qualifikationsniveaus anhand der Kompetenzen definieren, die für das jeweilige Niveau erreicht sein müssen, z.B. im Rahmen der englischen „Further Education Teacher’s Regulations“ von 2007 (www.standardsverificationuk.org).

Diese Hinwendung zur Kompetenz ist – nicht ausschließlich, aber zu einem beträchtlichen Teil – EU-Einflüssen geschuldet und sie befindet sich im Einklang mit bildungspolitischen Setzungen und Leitideen auf EU-Ebene.

Kompetenzorientierung als angelsächsischer Einfluss

Kompetenzorientierung ist ursprünglich kennzeichnend für angelsächsische Bildungssysteme. Über die EU-Politik, welche ihrerseits von diesen angelsächsischen Ideen stark dominiert wird, hat sie sich in den letzten Jahren immer fester auch im deutschen Diskurs etabliert. Die EU ist dabei nicht der einzige wichtige Kanal, über den diese Ideen in die einzelnen europäischen Staaten Eingang finden. Sehr wirkmächtig für den Bildungsbereich und dessen Hinwendung zur Kompetenzorientierung ist auch die ebenfalls von angelsächsischen Konzepten geprägte OECD mit ihren großangelegten internationalen Leistungsvergleichsstudien von Schülern (z.B. PISA) und Erwachsenen (Adult Literacy and Lifeskills Survey – ALL), bei denen ebenfalls bestimmte Kompetenzen (z.B. im Lesen und Schreiben) anhand von Tests gemessen werden. Ein „Erwachsenen-PISA“, bei dem Kompetenzen von Erwachsenen im internationalen Vergleich gemessen werden sollen, wird derzeit von der OECD vorbereitet (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIACC).

Im folgenden Kapitel soll die Hinwendung zur Kompetenz unter mehreren Aspekten beleuchtet werden:

- Zunächst wird der Begriff der Kompetenz selbst eingehender diskutiert. Es werden die Eigenschaften untersucht, die ihn zu einem solch „beliebten“ Konzept in Europa haben werden lassen. Dabei wird auch gezeigt, welche Bedeutung der Kompetenzbegriff für die bildungspolitische Steuerung hat.
- Anschließend wird die diagnostizierte Kompetenzorientierung auf EU-Ebene anhand eines die Weiterbildungsakteure unmittelbar betreffenden Themas, nämlich der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, ausführlicher illustriert.
- Der abschließende Teil des Kapitels widmet sich noch einmal dem eingangs angedeuteten funktionalen Verwendungszusammenhang der Kompetenzorientierung. Als wichtiges Steuerungsmodell wird hier „Accountability“ im Zusammenhang mit Large Scale Assessments betrachtet, deren steuerungspolitische Bedeutung für Europa sich gegenwärtig erst abzeichnet.

5.1 Kompetenz und Steuerung

Kompetenz ist in der Vergangenheit zu einem Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung geworden und hat in nationalen wie internationalen Bildungsdiskursen weitreichende Impulse gesetzt. In der europäischen Diskussion und Praxis soll Kompetenz sowohl auf programmatischer wie auf praktischer Ebene dem Handeln in der Erwachsenenbildung eine Richtung geben. Mittel, um dies zu bewerkstelligen, sind:

- Dokumente, in denen das Ziel der Kompetenzentwicklung in der Diskussion verankert wird,
- Verfahren zur individuellen Kompetenzfeststellung und Dokumentation wie auch zur Gestaltung entsprechender Bildungsgänge und

- Verfahren zur großflächigen Erfassung von Kompetenzen in Bevölkerungsgruppen, Regionen etc. (z.B. durch Large Scale Assessments), die auch zur Steuerung verwendet werden können.

Um diese Ansätze jeweils angemessen verstehen und einordnen zu können, soll zunächst ein genauerer Blick auf den Kompetenzbegriff selbst geworfen werden. Im Anschluss daran werden der Europäische Qualifikationsrahmen und seine nationalen Ableitungen diskutiert und weitere Werkzeuge des Umgangs mit Kompetenz angesprochen.

5.1.1 Kompetenz in der Diskussion

Kompetenz ist – wie viele andere zentrale sozialwissenschaftliche Begriffe – im Fachdiskurs nicht einheitlich definiert. Gleichwohl wird in der Literatur zum Thema der Versuch unternommen, den Begriff entweder durch eine sehr allgemeine Definition zu erfassen, oder verschiedene Merkmale zu identifizieren, über die, bei allen begrifflichen Unterschieden im Detail, Konsens herrscht. So stellt Christine Zeuner fest, dass in der internationalen Diskussion mit Kompetenz in jedem Fall „zeitunabhängige, transferierbare Fertigkeiten“ (Zeuner 2010, S. 590) gemeint sind, „auf die Menschen unabhängig von bestimmten Berufen in beliebigen Tätigkeiten zurückgreifen können“ (ebd.). Weiterhin sei der Begriff strukturell mit solchen Formen des Lehrens (also auch der „Kompetenzentwicklung“) verbunden, die auf individuelle Steuerung von Lernprozessen setzen. Das CEDEFOP-Glossar definiert Kompetenz knapp als „die Fähigkeit zur angemessenen Anwendung von Lernergebnissen in einem bestimmten Zusammenhang (Bildung, Arbeit, persönliche oder berufliche Entwicklung)“ (CEDEFOP 2008, S. 49) und ergänzt in einer Anmerkung:

Kompetenz beschränkt sich nicht nur auf kognitive Elemente (einschließlich der Verwendung von Theorien, Konzepten oder implizitem Wissen). Sie beinhaltet auch funktionale Aspekte (einschließlich technischen Fertigkeiten) sowie zwischenmenschliche Eigenschaften (z.B. soziale oder organisatorische Fähigkeiten) und ethische Werte (ebd.).

Interessanterweise bleibt dabei unklar, ob Kompetenzen in erster Linie Personen zugeschrieben oder auf Situationen bezogen werden (vgl. Deakin-Crick 2008, S. 313). In einem maßgeblichen Dokument der Generaldirektion Bildung und Kultur der EU-Kommission werden Kompetenzen definiert „als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an den jeweiligen Kontext angepasst sind“ (Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur 2007, S. 3, ähnlich Research voor Beleid 2010, S. 22). Im juristischen Begriff der Kompetenz ist darüber hinaus enthalten, dass jemand in der Lage *und* befugt ist, eine Handlung vorzunehmen. Im Sinne der wörtlichen Übersetzung von Kompetenz als „Zusammentreffen“ zeigt sie sich also dort,

wo persönliche Merkmale und Fähigkeiten mit Situationsbedingungen und Befugnissen zusammentreffen.

Es gibt demnach zwei Kompetenzverständnisse, die unterschieden werden müssen. Im einen Fall geht es um den kompetenten Akteur – und die Situation bedingt dann lediglich, ob kompetent gehandelt wird. Im anderen Fall ist die Beschreibung (und Zuschreibung) von Kompetenz selbst nicht nur von der Person und ihren Eigenschaften, sondern auch von der Situation (einschließlich der Ausstattung mit Befugnissen) abhängig. Auf europäischer Ebene liegt der Schwerpunkt bei der ersten Art des Begriffsverständnisses. Dennoch darf bei Fragen der Kompetenzentwicklung nicht vergessen werden, dass die berufliche wie auch außerberufliche Verwertung sowohl von personalen Merkmalen als auch von Rahmenbedingungen abhängt. Die folgende Definition schließt beide Dimensionen ein:

Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 17).

Der relativen Offenheit des Begriffs entspricht auch die Tatsache, dass die in der jüngeren Kompetenzdebatte mitunter geradezu programmatisch verfolgte Abgrenzung des Kompetenzbegriffs gegenüber früheren Konzepten wie Qualifikation (oder auch Schlüsselqualifikation) in der internationalen erwachsenenpädagogischen Diskussion kaum eine Rolle spielt. Im Englischen beispielsweise wird der Begriff „competence“ (etwa in den zitierten Dokumenten des CEDEFOP und von Deakin-Crick) in engem Zusammenhang mit den Begriffen „qualification“ oder „skills“ verwendet. Ein weiteres Beispiel ist der Qualifikationsrahmen Irlands, hier wurden die Bereiche „knowledge“, „know-how“ und „skills“ sowie „competence“ unterschieden; „qualification“ ist hier der Überbegriff (vgl. Hanf/Hippach-Schneider 2005, S. 11).

Wie bei anderen Begriffen auch geht es hier nun nicht um die Frage, welche der Orientierungen richtiger wäre. Interessant ist hingegen, dass die Unterschiede auch ein Licht auf die bildungspolitische Dimension des Kompetenzbegriffs in europäischer Perspektive werfen. So zielt die policy-orientierte Definition des CEDEFOP auf das kompetente Individuum, das sich in Anwendungs- und Verwendungssituationen als handlungsbereit und handlungsfähig erweist. Eine solche Definition steht der Idee von Humanressourcen oder Humankapital nahe. Das kompetente Individuum zeichnet sich dadurch aus, dass es „funktioniert“, sei es in beruflichen oder beispielsweise auch zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen. Damit transportiert der Kompetenzbegriff auf europäischer Ebene eine spezifische Verwendungsidee. Hierin liegt der

wesentliche Unterschied zum Bildungsbegriff, als dessen Alternative Kompetenz von manchen freudig begrüßt, von anderen entschieden zurückgewiesen wird. Kompetenz erlaubt es – im Gegensatz zum Bildungsbegriff – das Handeln an präzisierbaren formalen Maßstäben zu orientieren und zu bewerten, beispielsweise an Leistungsstandards im Betrieb.

5.1.2 Kompetenzstandards und Kompetenzmessung

Während Leistungsmessung und Bewertung in der Pädagogik – und besonders in der Schulpädagogik – ein Dauerthema sind, haben sie in der Erwachsenenbildung mit der Kompetenzdebatte eine neue Qualität gewonnen. Es ist ein allgemeines Modernisierungsphänomen, wenn ein immer höherer Bedarf an möglichst kontextunabhängigen, standardisierten Bewertungen nicht nur in Bezug auf Industriegüter deutlich wird, sondern auch im Bereich der Dienstleistungen und damit nicht zuletzt in der Erwachsenenbildung. Das soll nicht heißen, dass eine Standardisierung von Lernergebnissen, etwa in Form der im Folgenden genauer besprochenen Nationalen und Internationalen Qualifikationsrahmen, grundsätzlich von Nachteil wäre. Im Gegenteil erscheint es begrüßenswert, wenn beispielsweise international vereinbarte Vorstellungen davon existieren, über welche Fähigkeiten Absolventen eines Bildungsgangs auf einem bestimmten Niveau (z.B. Bachelor) verfügen sollten – ebenso wie es nicht von Nachteil sein muss, wenn für die Bestimmung der notwendigen Fähigkeiten in Bezug auf eine bestimmte berufliche Funktion (z.B. die Leitung einer Weiterbildungseinrichtung) allgemein geteilte Vorstellungen existieren, die durch die Akteure auch transparent nachvollzogen werden können. Andererseits darf natürlich auch nicht übersehen werden, dass Standardisierung die Gefahr birgt, dass individuelle Potenziale nicht zur Wirkung gelangen können, wenn sie nicht dem durch die Standards bestimmten Leistungskatalog entsprechen. In diesem Spannungsfeld bewegen sich auch die Konzepte zum Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen und andere Mess- und Zertifizierungsmodelle, die im Folgenden genauer diskutiert werden sollen.

5.1.3 Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen

Bei aller individuellen Verschiedenheit ist die gemeinsame Idee hinter europäischen Initiativen wie dem EQR oder Leistungspunktesystemen wie dem ECTS und dem ECVET die Output-Orientierung. Auch in Transparenzinstrumenten wie dem EUROPASS nimmt neben der (inputorientierten) Beschreibung der vom Passinhaber durchlaufenen Bildungsgänge die (outputorientierte) Darstellung der in verschiedenen Kontexten erworbenen Kompetenzen breiten Raum ein.

BEISPIEL

Europäische Transparenzinstrumente

Alle Instrumente dienen dem Zwecke, Lernleistungen und erworbene Kompetenzen über Ländergrenzen hinweg vergleichbar zu machen und ihre Anerkennung zu erleichtern.

- Das ECTS dient der Akkumulierung und Übertragung von Studienleistungen im Hochschulbereich. Das ECTS basiert auf Beschreibungen von Studiengängen und deren einzelnen Teilen (Modulen), welche die zu erzielenden Lernergebnisse in Form der zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen beinhalten. Zur besseren „Verrechenbarkeit“ der Lernergebnisse wird diesen jeweils ein Punktwert zugeordnet. Dieser orientiert sich am studentischen Arbeitsaufwand, der zur Erzielung des Lernergebnisses durchschnittlich als erforderlich angenommen wird, wobei ein ECTS-Punkt ca. 25–30 Arbeitsstunden entspricht.
- Das ECVET ist ein System, das nach dem Muster von ECTS für den Bereich der beruflichen Bildung entwickelt wurde.
- Der EUROPASS ist eine Sammlung von fünf Instrumenten, mit denen die Nutzer die eigenen Qualifikationen und Kompetenzen in einem europaweit standardisierten Format dokumentieren können.

Statt Kompetenz zu *postulieren*, weil jemand ein bestimmtes Ausbildungsprogramm durchlaufen hat, soll sie möglichst unabhängig vom je spezifischen Weg des Kompetenzerwerbs *festgestellt* werden (vgl. Edelmann 2010, S. 319ff.). Es ist aber nicht damit getan, die Feststellung von Kompetenzen zu fordern. Zumindest, wenn diese allgemeine Bedeutung erlangen soll (also nicht nur zum Beispiel zur Vergabe von Aufgaben innerhalb eines bestimmten Unternehmens verwendet wird), bedarf es einer spezifischen Form, die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung so zu dokumentieren, dass sie beispielsweise grenzüberschreitend in Bildungs- oder Beschäftigungssituationen berücksichtigt werden können. Mindestens gehören dazu:

- eine allgemein zugängliche Darstellung der Verfahren, wie die Feststellung zustande gekommen ist (welche Leistungen, Dokumente usw. sind erforderlich, um eine bestimmte Kompetenz festzustellen?);
- eine Darstellung von Kompetenz- bzw. Inhaltsbereichen, aus der hervorgeht, welche Kompetenzen festgestellt wurden (ggf. mit einer Dimensionierung nach Fähigkeiten, Kenntnissen usw.);
- ein Maßstab, der Aussagen über das Niveau der erreichten Kompetenzen liefert;
- ein einheitliches Dokumentationsformat, in dem die Ergebnisse abgebildet werden und nach Möglichkeit übersichtlich und eindeutig nachgelesen werden können.

Für die Erwachsenenbildung (ebenso wie für andere Bereiche, etwa die Wirtschaftspolitik und die Berufspädagogik) in Europa ist hier der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR, bzw. entsprechend der englischen Bezeichnung European Qualifications Framework – EQF) und seine Beziehung zu Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR/NQF)

besonders wichtig. Die Idee des Qualifikationsrahmens besteht darin, Qualifikationen in verschiedenen Bereichen einem Niveausystem zuordnen zu können.

	Niveau 1	Niveau 2		Niveau 8
Kenntnisse (Theorie- und/oder Faktenwissen)	grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich		Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen
Fertigkeiten (kognitive und praktische Fertigkeiten)	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	...	weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis
Kompetenz (Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit)	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit		fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Tabelle 4: Die Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens in einem gekürzten Auszug
(Quelle: Amtsblatt 2008, S. 5f.)

Qualifikationsrahmen sind in einigen Ländern Europas (und natürlich auch anderswo) seit Mitte der 1980er Jahre entwickelt worden. Vorreiter waren dabei jene Länder, in denen – anders als beispielsweise in Deutschland – auch traditionell ein stärker ergebnisorientierter Blick auf Lern- und Qualifikationsprozesse eingenommen wurde, etwa die englischsprachigen Länder oder Teile Skandinaviens. Der EQR stellt den bildungspolitisch ambitionierten Versuch dar, auf europäischer Ebene ein Modell zu entwickeln, in das sich die zum Teil ja bereits bestehenden Nationalen Qualifikationsrahmen integrieren lassen. Er wurde nach intensiven Vorarbeiten am 15.11.2007 von den Bildungsministern der EU in Brüssel beschlossen und fünf Monate später vom Europäischen Parlament und Rat angenommen. Innerhalb dieses Projekts wurden die Länder gleichzeitig aufgefordert, Nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln – es ging also nicht darum, ein europäisches Modell an die Stelle nationaler Modelle zu setzen, sondern der EQR sollte für jene als „gemeinsamer Orientierungsrahmen“ (Edelmann 2010, S. 320)

dienen. Entsprechend wird etwa in Deutschland ein Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009) entwickelt. Konkret sieht er Kompetenzbeschreibungen in vier Dimensionen (→ Abb. 2) und auf acht Niveaus vor. Dabei wird eigentlich davon ausgegangen, dass die Steigerung der Kompetenzen additiv erfolgt, dass also beispielsweise soziale Kompetenzen auf Stufe 6 diejenigen der darunter liegenden Stufen einschließen. Gleichzeitig wird aber darauf hingewiesen, dass dieses „Inklusionsprinzip“ (ebd., S. 4) auf der Seite der fachlichen Kompetenzen nicht angewandt werden dürfe.

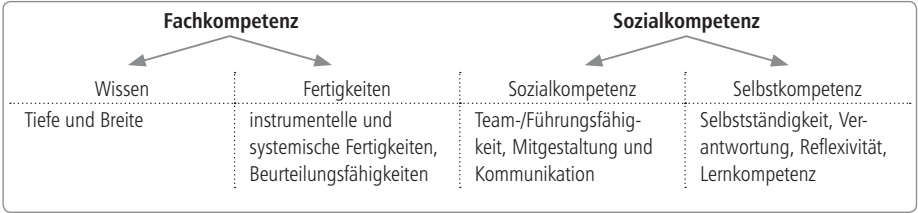


Abbildung 2: Anforderungsstruktur der Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (Quelle: Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, S. 4)

Die Beschreibung der Kompetenzen in den verschiedenen Niveaustufen erfolgt entlang knapper Beschreibungen, die dann – insbesondere im Bereich der Fachkompetenz – fachspezifisch mit Inhalt gefüllt werden können. So lautet die Beschreibung für Fachkompetenz auf der Niveaustufe 4: „über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (ebd., S. 9).

Welches fachtheoretische Wissen hier für einen Lernbereich oder ein berufliches Tätigkeitsfeld als relevant angesehen wird, ist je nach fachlichem Bereich jeweils neu zu klären. Dieser Aufgabe widmen sich zurzeit Arbeitsgruppen exemplarisch in den Bereichen Metall/Elektro, Handel, Gesundheit und IT-Branche. Daneben gibt es durch Interessenvertretungen und andere Akteure individuelle Versuche, inhaltliche Beschreibungen der Kompetenzstufen im DQR oder EQR zu liefern.

Über den NQR hinaus ist die Anbindung an das europäische Modell vorgesehen. Da der Impuls zur Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland wesentlich aus der Diskussion um den EQR hervorging, ist es nicht verwunderlich, dass beide einander strukturell ähneln. Auch der EQR beschreibt acht Niveaustufen, hier allerdings, wie in Tabelle 4 dargestellt, unterteilt in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Der NQR muss aber nicht nur mit dem europäischen Modell abgestimmt werden, sondern auch den jeweils spezifischen Traditionen, Strukturen und auch Empfindlich-

keiten innerhalb des nationalen Bildungssystems gerecht werden (Deißinger 2008). Das schlägt sich in entsprechenden Besonderheiten der Umsetzung in den Mitgliedsstaaten der EU nieder.

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

Bei der Entwicklung des DQR ist bezeichnend, dass dort nicht – wie zum Teil an anderen Stellen in der Berufsbildung üblich – von Kompetenzbeschreibungen ausgegangen wird, die beispielsweise durch systematische Praxisbeobachtungen gewonnen werden, sondern explizit von den „formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems“ (BMBF 2008, S. 5). Dies spiegelt die Situation in Deutschland, wo ein stärker ergebnisorientierter Blick auf Lern- und Qualifikationsprozesse noch keine große Tradition besitzt, wider.

Dem entsprechen zum Teil auch die Erwartungen aus der Praxis, die sich etwa eine größere Vergleichbarkeit der Abschlüsse (und eben nicht der Beschreibungen von Kompetenzen) erhofft. Gleichzeitig sollen die im DQR zugeschriebenen Qualifikationen aber nicht „das bestehende System der Zugangsberechtigungen“ (ebd.) ersetzen. Damit ist der DQR als Modell der Zuschreibung von Qualifikationen strukturell den formalen Abschlüssen gegenüber benachteiligt: Auf der einen Seite kann er seinen systematischen Vorteil – die Ablösung von spezifischen Bildungswegen bei der Kompetenzentwicklung – nur ungenügend ausspielen, weil zunächst von den auf eben diesen Wegen erworbenen Qualifikationen ausgegangen wird. Auf der anderen Seite sind seine Ergebnisse aber von wesentlich geringerer Verbindlichkeit, weil sie etwa nicht als Zugangsberechtigungen gelten. So spielt der DQR beim gegenwärtigen Stand der Diskussion allenfalls eine Nebenrolle in der Beurteilung und Dokumentation von Kompetenzen Lebenslangen Lernens.

Gleichzeitig stellen Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen gemeinsam einen wesentlichen Beitrag zur Aufgabe der *Steuerung* von Bildungsprozessen dar. War die Kompetenzdebatte der 1990er Jahre noch wesentlich von der Erwartung bestimmt, Einsicht in die Entwicklung beruflich oder außerberuflich anwendbarer Fähigkeiten zu gewinnen, die über das einseitig formal orientierte Qualifikationsmodell hinausgehen (und wurde in dieser Zeit zumindest mitunter auch das emanzipatorische Potenzial des Kompetenzbegriffs bedacht), so ist der Kompetenzbegriff mit dem Eingang in die Diskussion um die Feststellung, Bewertung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen deutlich in Richtung eines Steuerungs- und Controlling-Konzeptes gewandert. Kompetenzorientierung in Verbindung mit Steuerungsambitionen ist zunehmend auch im Zusammenhang mit Professionalisierungsbestrebungen im Weiterbildungsbereich anzutreffen, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

5.2 Kompetenzorientierung in der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals

Professionalisierung in der Erwachsenenbildung erfährt als Thema seit einigen Jahren verstärkte internationale Aufmerksamkeit (Nuissl 2005; Egetenmeyer/Lattke 2009b). Dies geschieht freilich mit einer besonderen Akzentsetzung, die mit den z.B. in Deutschland vor allem seit den 1970er Jahren differenziert geführten Diskussionen um eine „Professionalisierung“ des Sektors nur teilweise Überschneidungen aufweist.

Traditionellerweise wird unter Professionalisierung aus einer berufssoziologischen Perspektive der Prozess verstanden, in dem ein Beruf die Merkmale einer Profession annimmt. Diese Merkmale werden von unterschiedlichen Autoren verschieden definiert, umfassen aber zumeist Aspekte wie die folgenden:

- Die Berufstätigkeit beruht auf einer umfassenden und theoretisch fundierten, in der Regel an Universitäten erworbenen Spezialausbildung;
- die Berufstätigkeit wird in der Regel hauptberuflich ausgeübt;
- die Angehörigen einer Profession gelten als Experten, verfügen bei der Berufsausübung über weitreichende persönliche Autonomie und genießen ein hohes gesellschaftliches Ansehen;
- der Zugang zur Berufstätigkeit unterliegt Regelungen – diese werden maßgeblich von Berufsverbänden beeinflusst, in denen die Angehörigen der Profession organisiert sind;
- die Berufstätigkeit dient dem öffentlichen Wohl, und die Berufstätigen sind an bestimmte ethische Normen und Verhaltensregeln gebunden (Milana/Larson 2010).

Diskussionen um eine so verstandene Professionalisierung der Erwachsenenbildung waren und sind vor allem in Ländern zu finden, in denen Erwachsenenbildung zu einem hohen Grad institutionalisiert und zudem an den Hochschulen als akademische Disziplin verankert ist. Hierzu zählen in Europa neben Deutschland z.B. die skandinavischen Länder. Gleichzeitig ist heute anerkannt, dass die weitreichenden Ambitionen, die sich mit dem Ziel einer berufssoziologisch verstandenen Professionalisierung verbinden, nicht erreicht wurden und auch für den heterogenen und ganz überwiegend durch nebenberufliche Tätigkeit geprägten Sektor der Erwachsenenbildung kaum realisierbar sind:

Professionalisation (...) refers to the dynamic process, whereby many occupations can be observed to change crucial characteristics in the direction of a „profession“, even though some of these may not move very far in this direction. Many authors have commented on this process of structural change, but since there is not a single structure, it is not possible to describe a process of professionalisation for educators of adults (Bron/Jarvis 2008, S. 42).

Die in jüngerer Zeit geführten Debatten konzentrieren sich daher zumeist auf einzelne Aspekte der umfassenderen Professionalisierungsprogrammatik. Dies sind auf europäischer Ebene vor allem solche Aspekte, die mit der Qualifizierung und beruflichen Kompetenzentwicklung des Personals in der Erwachsenenbildung zusammenhängen. Im einflussreichen bildungspolitischen Diskurs, der auf EU-Ebene geführt wird, stehen diese Debatten in einem engen Zusammenhang mit dem Bemühen um Qualität. In der EU-Bildungspolitik stellt die Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich eines der strategischen Ziele und zugleich eines der wichtigsten Querschnittsthemen dar (→ Kap. 2).

Ein Überblick über jüngere europäische Initiativen zeigt die Akzentverschiebung von „Professionalisierung“ in Richtung auf „Qualifizierung“ und „Kompetenz“:

Die Mitteilung der Europäischen Kommission zur Erwachsenenbildung „Man lernt nie aus“, das erste bildungspolitische Dokument der EU, das der Erwachsenenbildung als eigenständigem Sektor gewidmet ist (→ Kap 2.4.3), betont die Bedeutung, welche die berufliche Weiterentwicklung des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals für die Qualität der Bildung hat und konstatiert Handlungsbedarf: „Bislang wurde den Inhalten und Verfahren für die Ausbildung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt“ (Europäische Kommission 2006, S. 7). Der ein Jahr später folgende Aktionsplan Erwachsenenbildung der Europäischen Kommission setzt sich unter der Überschrift „Verbesserung der Qualität des Angebots im Sektor Erwachsenenbildung“ die Entwicklung von Standards für die Fachkräfte in der Erwachsenenbildung als Ziel.

Neben bildungspolitischen Statements unterstützt die EU verschiedene Projekte und Initiativen in diesem Bereich: Im Mai 2007 wurde in Deutschland mit europäischer Förderung die internationale Konferenz „Qualifying the Actors in Adult Education“ durchgeführt, auf der die Zwischenergebnisse einer „European Research Group on Competences in the Field of Adult and Continuing Education“ gebündelt und bildungspolitische Impulse gesetzt wurden (Nuissl/Lattke 2008). Ein wichtiger Arbeitsfokus der Forschergruppe unter Leitung des DIE bestand in dieser ersten Phase in der Beschreibung von Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern des Personals in der Erwachsenenbildung. Darauf aufbauend sollen in weiteren Forschungen Kompetenzprofile für Erwachsenenbildner/innen ermittelt werden.

Unter Rückgriff auf die Ergebnisse dieser Forschergruppe erstellte das niederländische Institut Research voor Beleid in Kooperation mit weiteren europäischen Forschern im Auftrag der Europäischen Kommission eine Studie zur Situation des Personals in der Erwachsenenbildung in Europa (Research voor Beleid/Plato 2008). Die Studie stellt u.a. fest, dass hinsichtlich der grundlegenden Kompetenzanforderungen an das Weiterbildungspersonal in Europa keine Transparenz herrscht und empfiehlt diesbezüglich die Erarbeitung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (→ Kap. 5.1.3) als

Referenzmodell. Eine jüngst publizierte Folgestudie desselben Instituts, ebenfalls im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführt, widmet sich der Ermittlung von „Key Competences for Adult Learning Professionals“ als wichtigem Schritt in Richtung auf Erstellung eines solchen Qualifikationsrahmens (Research voor Beleid 2010).

Parallel zu den genannten Initiativen bildeten sich in den letzten Jahren gleich zwei größere internationale Forschungsnetzwerke, die sich Fragen der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung widmen: Die „European Society for Research on the Education for Adults“ (ESREA) gründete im September 2009 ein „Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development“, welches im November desselben Jahres seine Auftaktkonferenz „Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe“ in Thessaloniki abhielt (ESREA 2009).

Fast zeitgleich startete ein asiatisch-europäisches Forschungsnetzwerk zum Thema „Professionalisation of Lifelong Learning with a Special Emphasis on Teacher Training“ seine Arbeit innerhalb des ASEM-„Education and Research Hub for Lifelong Learning“. ASEM steht für Asia-Europe-Meeting, womit ein zunächst auf Regierungsebene angesiedeltes informelles Gesprächsforum zwischen europäischen und asiatischen Staaten zu den Themenbereichen Politik, Wirtschaft und Kultur bezeichnet ist. Zu den unter dem Dach von ASEM unterstützten Initiativen gehört im Forschungsbereich das „Education and Research Hub for Lifelong Learning“, ein Netzwerk asiatischer und europäischer Hochschulen und Forschungseinrichtungen, das auf einen Austausch zwischen Politik, Forschung und Praxis abzielt. Innerhalb dieses Research Hubs stellt das Netzwerk zu „Professionalisation of Lifelong Learning“ eines von insgesamt fünf thematischen Unternetzwerken dar. Im Juni 2009 fand in Deutschland die erste internationale Konferenz dieses Netzwerks unter dem Titel „Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe“ statt (Egetenmeyer/Nuissl 2009).

Auffällig und bezeichnend bei all diesen Vorhaben ist hier das Vorherrschen von Begriffen wie „professional development“, „qualification/to qualify“ und „competences“ gegenüber Begriffen wie „Professionalisierung“/„professionalisation“. Im Zentrum des Diskurses stehen dabei größtenteils Fragen wie: Welche Kompetenzen benötigen unterschiedliche Gruppen der in der Weiterbildung Tätigen? Und: Wie kann der entsprechende Kompetenzerwerb unterstützt und sichergestellt werden? Peter Jarvis fasst diese Tendenz unter Verweis auf das gegenüber Statusfragen zentral gewordene Kriterium der Leistung („performance“) zusammen:

Indeed in this age of managerialism, perhaps even the question about professionalization is redundant; it is certainly not as relevant as it was in the past since performance is probably now more significant than status (Jarvis 2004, S. 296).

5.2.1 Kompetenzprofile des Erwachsenenbildungspersonals in Europa

Die Frage, wer alles zum Erwachsenenbildungspersonal zu zählen sei und welche beruflichen Aufgaben sich im Einzelnen mit dieser beruflichen Tätigkeit verbinden, ist für Europa nicht leicht zu beantworten. Dies hat seinen Grund u.a. in der großen Heterogenität, die der Sektor bereits innerhalb eines einzigen Landes annimmt. Nimmt man ganz Europa in den Blick, steigert sich diese Vielfalt noch einmal erheblich. Strukturiertes und pädagogisch unterstütztes Lernen von Erwachsenen findet in sehr unterschiedlichen institutionellen oder sozialen Kontexten statt, von öffentlich geförderten volkshochschulartigen Einrichtungen über betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen bis hin zu weitgehend selbst organisierten Studienzirkeln und Lernaktivitäten im Kontext sozialer Bewegungen u.a.m. Nicht alle Aktivitäten organisierten Erwachsenenlernens finden dabei notwendigerweise unter der Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ statt. Legt man das Vorhandensein eines solchen Etiketts als Kriterium an, würden viele relevante Aktivitäten schnell durch das Raster fallen. Dies kann sowohl historisch-kulturelle Gründe haben wie es auch (zusätzlich) durch pragmatische finanzierungspolitische Erwägungen geboten sein kann:

Many activities which could be considered to constitute a form of adult education are not always understood or referred to as such. Often activities have a better chance of receiving financial support when they are not labelled as adult education, and instead exhibit an affinity to labour market programmes, regional development schemes or social movements, for example (Nuissl/Lattke 2008, S. 11).

Auch Lernen, das im Rahmen von nicht erwachsenenbildungstypischen Institutionen stattfindet, z.B. in Selbstlernzentren oder in Bibliotheken, wird nicht notwendigerweise von dem Oberbegriff Erwachsenenbildung erfasst. Gleichwohl kommt auch in solchen informelleren Lernkontexten professionelle erwachsenenpädagogische Kompetenz zum Einsatz – durch die Auswahl und Präsentation der Lernangebote sowie über die den Lernenden angebotene Beratung – und ist für das Gelingen des Lernens von grundlegender Bedeutung.

Durch die Zunahme solcher Institutionenformen, die in jüngerer Zeit europaweit in ganz unterschiedlichen Ausprägungen beobachtet werden kann (Buiskool u.a. 2005; Stang/Hesse 2006), differenzieren sich die beruflichen Kontexte, in denen Erwachsenenbildner/innen lehrend, planend, disponierend, beratend und unterstützend tätig werden, noch weiter aus.

Diese kategorial schwer in den Griff zu bekommende Vielfalt auf der Ebene von Institutionen und auf der Ebene von (oft an Institutionen geknüpften) Berufsbildern ist sicher ein Grund, warum der auf EU-Ebene geführte Diskurs zum Erwachsenenbildungspersonal weniger auf einzelne Berufsbilder in diesem Sektor abhebt, sondern

vielmehr die Kompetenzen in den Blick nimmt, welche innerhalb eines weit gedachten Gesamtbereichs kontextübergreifend für eine professionelle Unterstützung vom „Lernen Erwachsener“ („adult learning“) benötigt werden. Daneben ist auch hier erkennbar, wie sich der allgemeine Trend in Richtung Kompetenzorientierung in spezifischen Handlungsfeldern wie dem der Professionalisierung und Qualifizierung auswirkt.

Kennzeichnend hierfür ist die oben erwähnte von der EU-Kommission in Auftrag gegebene Studie zu „Key Competences for Adult Learning Professionals“ von Research voor Beleid (2010). Ziel der Studie war es, allgemeingültige (Kern-)Kompetenzen zu ermitteln, welche die im Erwachsenenbildungsbereich in unterschiedlichen Funktionen tätigen Personen in Europa („adult learning professionals“) zur Ausübung ihrer Tätigkeit benötigen. Mit einem solchen für alle EU-Staaten gleichermaßen relevanten Kompetenzkatalog soll ein Referenzinstrument geschaffen werden, auf welches dann in einzelnen Ländern Bezug genommen werden kann, um z.B.

- Kompetenzstandards für den Zugang zu einer Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung zu definieren,
- Fortbildungsbedarfe von Erwachsenenbildungspersonal zu ermitteln
- oder Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsenenbildungspersonal zu konzipieren.

Das von Research voor Beleid vorgelegte Kompetenzmodell basiert auf einer europaweit durchgeführten Literatur- und Dokumentenanalyse (u.a. Analyse von Stellenanzeigen) sowie auf Experteninterviews. Ermittelt wurden so zunächst 13 Tätigkeitsbereiche, die für die Realisierung von Lehr-/Lernangeboten für Erwachsene relevant sind. In einem zweiten Schritt wurden Kompetenzen identifiziert, die zur Abdeckung all dieser Tätigkeitsbereiche erforderlich sind.

Die so ermittelten Kompetenzen und Kompetenzbereiche beziehen sich dabei nicht auf einzelne Berufsfunktionen oder gar auf einzelne Personen. Sie stellen vielmehr einen umfassenden Anforderungskatalog dar, der idealtypisch von einem (institutionellen) Weiterbildungsanbieter insgesamt abzudecken ist. Handelt es sich bei dem Anbieter um einen Ein-Personen-Betrieb, so müsste zumindest theoretisch diese Person alle aufgeführten Kompetenzen in sich vereinen oder aber im Einzelfall durch extern „eingekaufte“ Expertise sicherstellen. In größeren Einrichtungen sind die unterschiedlichsten Kombinationen und Aufteilungen der Kompetenzbereiche auf mehrere Personen und ganz unterschiedlich gestaltete Arbeitsplatzprofile denkbar.

Ein solches Modell stellt ohne Zweifel eine umfassende Zusammenstellung relevanter Kompetenzen für im Erwachsenenbildungsbereich tätige Personen dar. Kritisch zu hinterfragen wäre freilich die – im Auftrag der Studie bereits angelegte – Reduzierung der zugrundeliegenden Vorstellung von Professionalität auf den Aspekt von Kompetenzen, die zudem in Form von Checklisten isoliert „abhakbarer“ Einzelposten auftreten.

Suggeriert wird hier eine Herstellbarkeit und Standardisierbarkeit von Professionalität und Qualität in der Erwachsenenbildung, die in der Praxis so schwerlich einzulösen ist. Zudem treffen auch hier die bereits in Kapitel 2.4.3 benannten Einschränkungen zu, mit denen Auftragsstudien der EU im Bildungsbereich oft behaftet sind. So erlaubt die Datengrundlage der Kompetenzstudie wohl einen begründeten Einblick in die Bedingungen erwachsenenbildnerischer Professionalisierung, ist aber keineswegs geeignet, einen umfassenden und repräsentativen Stand der Situation in Europa wiederzugeben.



Abbildung 3: Modell für Kernkompetenzen von Weiterbildungspersonal in Europa

(Quelle: Research vor Beleid 2010, S. 11)

Derzeit ist offen, in welchem Umfang dieses Modell in Gesamteuropa auf nachhaltige Akzeptanz stoßen wird und welche praktische Relevanz es für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung tatsächlich entfalten kann. Vorerst stellt es den ambitionierten

Versuch dar, auf einer bislang einzigartigen geographischen Basis – die Studie umfasste neben den 27 EU-Mitgliedsstaaten die Länder Norwegen, Island, Liechtenstein sowie die Türkei und Kroatien – ein „gesamteuropäisches“ berufliches Kompetenzmodell für den Erwachsenenbildungsbereich zu erstellen.

5.2.2 Kompetenzstandards und Qualifikationsrahmen für Erwachsenenbildungspersonal in Europa

Das oben vorgestellte Modell zielt letzten Endes darauf ab, die Entwicklung eines für die Weiterbildungsbranche spezifischen sektoralen Qualifikationsrahmens – sozusagen eines „EQR Weiterbildung“ – zu ermöglichen, auf den wiederum Nationale und branchenspezifische Qualifikationsrahmen oder Kompetenzstandards Bezug nehmen können. Beispiele für etablierte Kompetenzstandards dieser Art finden sich bislang allerdings nur in wenigen Ländern. Die am weitesten entwickelten Systeme haben hier Großbritannien, Österreich und die Schweiz aufzuweisen.

In Großbritannien wurden von der Organisation „Lifelong Learning UK“, einem staatlich anerkannten arbeitgebergeführten Gremium, für den Weiterbildungsbereich berufliche Kompetenzstandards für Lehrende in der Weiterbildung entwickelt. Diese Standards bezogen sich auf die folgenden Kategorien:

- Professional values and practice
- Learning and teaching
- Specialist learning and teaching
- Planning for learning
- Assessment for learning
- Access and progression (LLUK o.J.)

Aufbauend auf diese Kompetenzenstandards wurden im Jahr 2007 für England und Wales (nicht jedoch für Schottland – ähnlich wie in Deutschland haben die einzelnen Landesteile Großbritanniens ihre jeweils eigenen Bildungssysteme und -gesetzgebung) per Gesetz verbindliche Qualifikationsanforderungen für alle Lehrenden in öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen festgelegt. In der Folge entstand eine Vielzahl von Kursangeboten, vielfach durch Universitäten angeboten, mit denen der nunmehr geforderte Abschluss „Qualified Teacher Learning and Skills“ erworben werden kann.

In ähnlicher Weise finden sich landesweit anerkannte, einheitliche Kompetenzstandards und darauf aufbauende gestufte Qualifizierungssysteme für Weiterbildungspersonal auch in Österreich und der Schweiz. Anders als in England besteht dort keine gesetzlich verankerte Verpflichtung für Weiterbildner/innen, die entsprechenden Qualifikationen zu erwerben. Ähnlich wie in England aber müssen die Fortbildungsangebote, die zum Erwerb dieser Qualifikationen führen, von einer zentralen Stelle akkreditiert werden, damit ein einheitlicher Standard sichergestellt ist. In allen drei Ländern besteht

ferner die Möglichkeit, die entsprechenden Qualifikationen oder Teile davon auch über ein Verfahren der Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen zu erwerben.

Von vergleichbaren trägerübergreifenden und kompetenzbasierten Qualifizierungssystemen sind die meisten Länder Europas, einschließlich Deutschlands, noch weit entfernt, doch sind Bestrebungen in dieser Richtung durchaus zu vermerken (vgl. für Deutschland z.B. Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Auch ein europaweiter „EQR Weiterbildung“ ist noch Zukunftsmusik. Die bestehenden Ansätze und die wachsende Zahl europäischer Projekte, die sich mit dieser Thematik befassen, lassen jedoch erwarten, dass die Entwicklung derartiger Instrumente und über diese eine Steuerung des Weiterbildungsbereichs in Europa immer mehr zunehmen wird.

5.3 Accountability und Large Scale Assessments

Ein Qualifikationsmodell für Personal in der Weiterbildung übernimmt seine Steuerungsfunktion, indem es die Bedingungen des Zustandekommens von Lehren und Lernen beeinflusst. Lehren dürfte demnach nur, wer nachweislich über bestimmte hierzu erforderliche Fähigkeiten verfügt. Parallel dazu besteht ein anderes Steuerungskonzept darin, sich wiederum den Resultaten von Lehre zu widmen, also die Verantwortlichkeit dafür zuzuweisen, dass Lernende bestimmte Kompetenzen erworben oder nicht erworben haben. Ein Schlagwort in diesem Zusammenhang, das den Ausgangspunkt der folgenden Darstellung bildet, ist der Begriff der Accountability.

Im Gegensatz zu den Kompetenzstandards sind hier weder die EU noch ihre Mitgliedsstaaten bedeutenden Akteure. Sowohl das Konzept der Accountability als auch groß angelegte Vergleichsuntersuchungen wie der IALS werden stärker von internationalen Organisationen, namentlich der OECD, thematisiert bzw. durchgeführt. Gleichwohl haben sie eine erhebliche Bedeutung für die Erwachsenenbildungspolitik und -entwicklung in Europa. Zum einen machen die europäischen Akteure in erheblichem Umfang Gebrauch von international erhobenen Vergleichsdaten, die ja nicht zuletzt auch ein Bild von Europa ermöglichen und damit geeignet sind, politische Initiativen und etwa die Verteilung von Mitteln zu rechtfertigen. Ein Beispiel bildet die in Europa stets intensive Diskussion der Ergebnisse des jährlich erscheinenden OECD-Berichts „Bildung auf einen Blick“ (OECD 2010). Es ist also eine Art Arbeitsteilung zu beobachten, bei der die OECD die Rolle übernommen hat, über Europa hinaus indikatorengestützte Daten zum Bildungswesen der Länder zu erheben, die dann auf die Bildungspolitik der Länder wie auch auf die europäische Bildungspolitik Einfluss nehmen. Darüber hinaus hat die EU auch durch den besonderen Status der Europäischen Kommission als Quasi-Mitglied der OECD teil an deren Aktivitäten. Im Bereich der Forschung wird ein Ausbau der Kooperation zwischen EU und OECD erwogen, z.B. beim „Erwachsenen-PISA“ PIAAC (vgl.

Rat 2009, S. 12). Andererseits sind auch große Unterschiede zwischen den bildungspolitischen und -strategischen Ansätzen der OECD und der EU zu verzeichnen, etwa im Bereich der Nutzung empirischer Daten für Steuerungsaufgaben im Bildungswesen. Der Hintergrund hierzu soll im Folgenden genauer ausgeleuchtet werden.

DEFINITION

Accountability

Accountability gehört zu jenen Worten der internationalen pädagogischen Diskussion, die zu übersetzen immer problematisch sind. Es bedeutet in etwa „Zurechenbarkeit“, kann aber je nach Kontext auch mit „Verantwortung“, „Haftung“ oder „Rechenschaft“ übersetzt werden. Die erste Übersetzung hat jedoch den Vorteil, dass sie auf etwas Rechenbares verweist, worauf bereits der Wortteil „count“ im englischen Begriff hinweist. Demnach wäre Accountability ein Begriff, der eine quantitative Konnotation hat und damit – im modernen ökonomischen Sinne – auch Steuerungsfragen besonders zugänglich ist (Pätzold 2010a).

Ende der 1990er Jahre wurde Accountability vor allem in der schulpädagogischen Debatte eine große Bedeutung zugesprochen. Leithwood/Edge/Jantzi (1999, S. 9) sprachen vom „prominent Zeitgeist of education in the 1990s“ und prognostizierten eine Bedeutung auch weit über diese Zeit hinaus. Was die schulpädagogische Entwicklung angeht, behielten sie vor allem für den anglo-amerikanischen Bereich und speziell für die USA recht. Hier entwickelte sich ein bereits vorbereitetes System von „High Stakes Accountability“, einer Art systematischer Ressourcensteuerung mittels quantitativer Indikatoren, durch die Schulgesetzgebung der Bush-Administration rapide weiter. In Europa scheint die Entwicklung in dieser Richtung zumindest nicht die gleiche Dynamik zu entfalten. So lässt sich beobachten, dass das Steuerungspotenzial, das latent in groß angelegten Vergleichsuntersuchungen wie PISA angelegt ist, bisher nicht oder wenig ausgenutzt wurde. Zwar haben die Ergebnisse derartiger Studien auch in Europa eine Vielzahl von – nicht immer gut begründeten – Konsequenzen nach sich gezogen, aber die Überführung etwa von PISA in ein europäisches Instrument des Bildungscontrollings hat bisher nicht stattgefunden.

Statt sich weiter zu fokussieren hat sich die Bedeutung von Large Scale Assessments aber erweitert. In den Augen vieler Beobachter waren PISA und ähnliche Studien so erfolgreich, dass auch vergleichbare Konzepte und Maßnahmen in Bezug auf die Bildung Erwachsener eine höhere Aufmerksamkeit erfuhren. So liegen mit dem IALS, dem nachfolgenden und weiterentwickelten ALL sowie dem PIAAC bereits drei Large Scale Assessments der OECD für die Erwachsenenbildung vor. Der IALS wurde bereits in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre durchgeführt, ALL (ohne deutsche Beteiligung) Anfang dieses Jahrzehnts. PIAAC befindet sich gegenwärtig noch in der

Vorbereitungsphase, die Erhebung ist für 2011 und die Publikation der Ergebnisse für 2013 vorgesehen. An PIAAC wird sich Deutschland voraussichtlich wieder beteiligen. In all diesen Untersuchungen ist die europäische Beteiligung sehr hoch (bei PIAAC etwa sind 20 der 26 Teilnehmerländer Mitgliedsstaaten der EU).

Studie	Beginn	Beteiligung Deutschlands?
IALS (International Adult Literacy Survey)	1994	ja
ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey)	2000	nein
PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)	2011 (Haupterhebung)	ja

Tabelle 5: Internationale Leistungsvergleichsstudien der OECD in der Erwachsenenbildung
(Quelle: eigene Darstellung)

Als quantitative Großuntersuchungen oder Large Scale Assessments sind die genannten Untersuchungen dafür ausgelegt, umfassende und flächendeckende Vergleichsdaten über bildungssystembezogene Leistungen zu erbringen. So erhebt PISA bekanntlich schulrelevante Leistungen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz, IALS und ALL zielen mit unterschiedlichen Schwerpunkten auf Aspekte der Grundbildung Erwachsener, insbesondere auf den Bereich der Alphabetisierung. Im Gegensatz zu Verfahren der Kompetenzmessung geht es dabei aber nicht um die Leistungen einzelner Personen, sondern um sehr große Gruppen. Hierzu wird eine repräsentative Stichprobe gezogen; die Ergebnisse der Teilnehmenden werden dann auf die Grundgesamtheit verallgemeinert. Entsprechend liefern Large Scale Assessments vor allem Aussagen über die mutmaßliche Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen sowie den Leistungsstand der untersuchten Gruppen in verschiedenen Leistungsdimensionen.

BEISPIEL

Politische Bedeutung von Large Scale Assessments: Beispiel „Alphabetisierung“

Aus politisch-sozialer Perspektive können die Daten von Large Scale Assessments sehr bedeutungsvoll werden. Ein in der Erwachsenenbildung klassisches Beispiel hierzu ist die Alphabetisierungsarbeit. Bis in die 1970er Jahre hinein ist man in großen Teilen Westeuropas davon ausgegangen, dass es nur eine sehr geringe Zahl von Erwachsenen gebe, die nicht in der Lage sind, zu lesen und zu schreiben. Erst durch steigende gesellschaftliche und berufliche Anforderungen wuchs die Nachfrage nach Kursen zur Rechtschreibung auch vonseiten der Menschen, die kaum oder gar nicht schreiben und lesen konnten. Kein Bildungsmonitoring hat bis zu diesem Zeitpunkt sichtbar gemacht, dass eine erhebliche Zahl Erwachsener in Deutschland illiterat ist. In jüngerer Zeit werden Daten zur Alphabetisierung unter anderem in Large Scale Assessments erfasst, etwa im oben erwähnten IALS. Dass die Ergebnisse

politisch bedeutsam sein können, zeigt das Beispiel Irland: Hier gab es vor weniger als zwei Jahrzehnten noch über 500.000 funktionale Analphabeten (bei 4 Mio. Einwohnern). Beim IALS erreichten 25 Prozent der Teilnehmenden nicht mehr als das unterste Kompetenzniveau, gleichzeitig gab das Land jährlich ca. eine Million Euro für Maßnahmen zur Alphabetisierung Erwachsener aus. Bis 2006 wurde dieser Betrag dann auf 21 Millionen Euro angehoben (vgl. Elfert 2006, S. 35) – eine entsprechende politische Akzentsetzung wäre ohne empirische Daten wie etwa die des IALS schwer vorstellbar. Gleichzeitig darf die singuläre Bedeutung eines entsprechenden Befundes aber auch nicht überschätzt werden. Irlands erhebliche Anstrengungen stehen im Zusammenhang mit einer Tendenz sehr vieler Industrieländer, der Alphabetisierungsarbeit im Rahmen der Erwachsenenbildungspolitik eine besondere Bedeutung einzuräumen. Im Regionalreport Europa-Nordamerika zur Vorbereitung der UNESCO-Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA VI) berichtet die überwiegende Mehrzahl der Länder von konkreten und meist umfangreichen Programmen zur Alphabetisierung Erwachsener (vgl. Keogh 2009, S. 31ff.).

Large Scale Assessments liefern Daten, die bei politischen Entscheidungen zur Beurteilung der sachlichen Hintergründe herangezogen werden können. Gleichmaßen können sie natürlich auch zur Legitimation bestimmter politischer Prioritäten verwendet werden. Und schließlich bleiben bei derartigen Untersuchungen immer wieder konkrete Fragen an die Forschung offen, insbesondere weil Large Scale Assessments in aller Regel eher Aussagen über statistische Zusammenhänge zulassen als konkrete Ursache-Wirkungs-Beziehungen aufzudecken. Der Übergang zu Modellen der High Stakes Accountability liegt nun dort, wo entsprechende Daten nicht nur verwendet werden, um eine empirisch fundierte Vorstellung von der Bildungssituation in einem bestimmten Bereich zu gewinnen, sondern wo in einem formalisierten Verfahren auch Entscheidungen über die Verteilung von Ressourcen geknüpft werden. Bisher gibt es zwar keine Strukturen, die eine solche indikatorengeusste Verteilung von Ressourcen auf europäischer Ebene möglich machen würde; auf nationaler Ebene sind aber verschiedene Szenarien denkbar, für Deutschland etwa eine Verknüpfung national vergebener Forschungsfördermittel im Bereich der Grundbildungsforschung mit den auf ein jeweiliges Bundesland bezogenen Ergebnissen bei Untersuchungen zur Alphabetisierung. Die Teilnahme an entsprechenden Untersuchungen wird gewissermaßen zu einem Spiel um einen hohen Einsatz („high stakes“).

Hier wird der Bezug der Accountability zum ökonomischen Handeln offensichtlich – der „Account“ bedeutet die Vergabe finanzieller Ressourcen, auch wenn derartige Systeme mitunter kritisch eingeschätzt werden (Pätzold 2010a). Wenngleich sie auf der Ebene der europäischen Erwachsenenbildung bisher nicht bedeutsam sind, wird die Diskussion um Accountability auch hier inzwischen geführt, etwa im Belém Framework, einem zentralen Dokument der CONFINTEA VI, welches fordert, staatliches Bemühen um Alphabetisierung und Grundbildung solle „accountable“ (UNESCO 2009, S. 3) sein, wofür nicht zuletzt ein „set of comparable data indicators for literacy“ (ebd., S. 6) zu entwickeln sei.

DEFINITION

Large Scale Assessments

Large Scale Assessments sind ein Instrument zur Beobachtung und Dokumentation der Erwachsenenbildung und ihrer Effekte auf der Ebene von Kompetenzen. Sie sind damit ein spezifisches Mittel des Bildungsmonitorings, das als politische Entscheidungsgrundlage, aber auch unmittelbar als Steuerungsinstrument genutzt werden kann.

Die hier zugrundeliegende Logik, die Verbindung von Mitteleinsatz mit Ertrag in Form von Kompetenz, wird an dieser Stelle vor allem durch die OECD vorangebracht, die, wie gesagt, der Hauptakteur im Bereich der Large Scale Assessments ist. In der Frage des Monitorings des Bildungsbereichs – also der systematischen Beobachtung der dort ablaufenden Entwicklungen, mit dem Zweck, Abweichungen von erwarteten oder erwünschten Werten zu registrieren und gegebenenfalls auch Korrekturmaßnahmen einzuleiten – setzt die EU demgegenüber auf andere Instrumente, beispielsweise den AES, bei denen auf Indikatoren wie die Weiterbildungsbeteiligung (→ Kap. 6) innerhalb eines gewissen Zeitraums fokussiert wird. Beide Perspektiven ergänzen einander und liefern gemeinsam Daten, die für die politische Entwicklung und Gestaltung des Erwachsenenbildungssystems wertvoll sind. Mit Blick auf das in Europa immer bedeutsamer werdende Konzept der Kompetenzorientierung wird zukünftig die Beobachtung interessant sein, ob und in welchem Maße diese Orientierung auch gegenüber den Maßnahmen des Bildungsmonitorings an Einfluss gewinnen wird.

ZUR REFLEXION

- Welche Kompetenzen würden Sie selbst in ein Kompetenzprofil für Erwachsenenbildner/innen aufnehmen? Welche davon wären zentral, welche nur für bestimmte Aufgabenbereiche relevant? Wie verhält sich Ihr Entwurf zu anderen, wie dem von Research voor Beleid?
- Welche ökonomischen und sozialen Ziele werden Ihres Erachtens mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen verfolgt?
- Wie könnte ein System der High Stakes Accountability für die europäische Erwachsenenbildung aussehen? Welche Vorteile und welche Risiken wären damit verbunden?
- Angenommen, die EU wollte ein Large Scale Assessment zur Erwachsenenbildung durchführen, um deren ökonomische/politische/individuelle Wirkungen einzuschätzen. Worauf müsste man bei der Erhebung achten, um zu Ergebnissen zu gelangen, die für den jeweiligen Sachbereich aufschlussreich sind? Welche Nebenwirkungen könnten sich bei einer solchen Erhebung ergeben?



Lektüreempfehlungen

- Amtsblatt (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union C 111 vom 06.05.2008
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- ESREA (2009): Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe. URL: www.esrea-renadet.web.auth.gr
- Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. International-vergleichende Studie über das Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld
- Nuissl, E./Lattke, S. (Hg.) (2008): Qualifying Adult Learning Professionals in Europe. Bielefeld
- Research voor Beleid (2010): Key Competences for Adult Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals. Zoetermeer
- UNESCO (2010): Global Report on Adult Learning and Education. 2. Aufl. Hamburg. URL: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf

6. Weiterbildungsteilnahme in Europa

Weiterbildungsteilnahme ist ein besonders relevantes und viel diskutiertes Thema der Bildungspolitik. Dies liegt auch daran, dass eine hohe Weiterbildungsteilnahme in vielen Fällen Voraussetzung dafür ist, dass andere bildungspolitische Ziele erreicht werden können, bzw. dafür, dass sich der Nutzen getroffener bildungspolitischer Maßnahmen entfaltet. So kann z.B. das Kompetenzniveau der erwachsenen Bevölkerung nur dann wie politisch gewünscht steigen, wenn Weiterbildungsaktivitäten in ausreichendem Maße stattfinden, und sei es in Form von informellem Lernen. Und Weiterbildung kann nur dann zu Zielsetzungen wie der Verbesserung von „employability“ und sozialer Teilhabe beitragen, wenn tatsächlich Angebote bestehen und wahrgenommen werden. Umgekehrt erhalten Maßnahmen wie z.B. die Bereitstellung und öffentliche Finanzierung eines institutionalisierten Weiterbildungsangebots erst dann ihren vollen Sinn, wenn das Angebot auch de facto genutzt wird.

Weiterbildungsteilnahme ist so seit Langem auf nationaler wie auf internationaler Ebene Gegenstand zahlreicher Studien und standardisierter Erhebungen. Zugleich bildet sie, wie oben beschrieben, eine der auf EU-Ebene vereinbarten bildungspolitischen Benchmarks (→ Kap. 2.4). Vergleichszahlen zur Weiterbildungsteilnahme in den europäischen Ländern werden regelmäßig veröffentlicht und als wichtiger Erfolgsindikator für die Wirksamkeit der jeweiligen nationalen (Weiter-)Bildungspolitik gehandelt.

Eine 2009 auf EU-Ebene festgelegte bildungspolitische Zielgröße besagt, dass sich bis zum Jahr 2020 im EU-Durchschnitt 15 Prozent der Erwachsenen am Lebenslangen Lernen beteiligen sollen. Die Zahl erscheint niedrig, wenn man die wichtigste deutsche repräsentative Erhebung zur Weiterbildungsteilnahme, das seit 1979 in dreijährigen Intervallen durchgeführte BSW, heranzieht. Dieses ergab seit 1994 kontinuierlich Beteiligungsquoten von über 40 Prozent. Dennoch liegt Deutschland im internationalen Vergleich bezüglich der Weiterbildungsteilnahme lediglich im Mittelfeld. Die Diskrepanz liegt in unterschiedlichen Erhebungsmodalitäten begründet (→ Kap. 3.2). Während das BSW die Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen in den vorangegangenen zwölf Monaten ermittelt, fragt das Statistische Amt der EU (Eurostat) eine Teilnahme lediglich für die letzten vier Wochen vor dem Zeitpunkt der Befragung ab. Nach diesem Messverfahren kam Deutschland im Jahr 2008 lediglich auf eine Größe von 7,9 Prozent und lag damit noch unter dem EU-Durchschnitt von 9,5 Prozent. Künftig ist eine Harmonisierung der unterschiedlichen Erhebungssysteme geplant (v. Rosenblatt/Bilger 2008b).

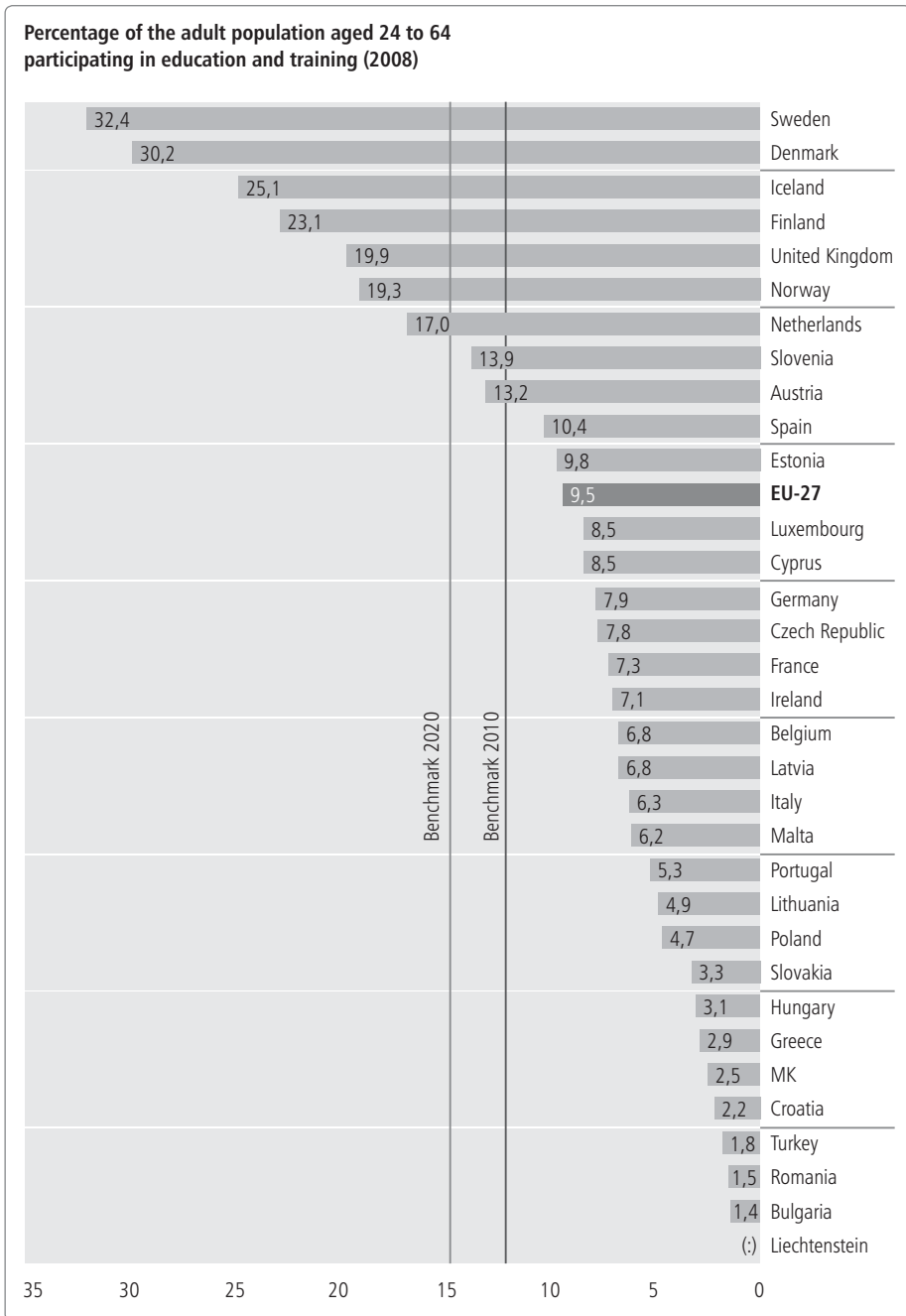


Abbildung 4: Weiterbildungsteilnahme in Europa (Quelle: European Commission 2009a, S. 28)

Weniger genau untersucht – und freilich auch ungleich schwieriger zu erfassen – sind die Gründe und Faktoren, die zu den teilweise extrem unterschiedlichen Teilnahmequoten innerhalb Europas führen.

Zwar sind eine ganze Reihe von – vor allem personenbezogenen – Merkmalen, die mit hoher bzw. niedriger Weiterbildungsbeteiligung korrelieren, seit Langem bekannt und offenbar unverändert wirksam. So sind die Teilnahmequoten bei älteren Erwachsenen, Arbeitslosen, Personen mit niedrigem Bildungsstand und/oder anspruchloser beruflicher Tätigkeit oder bei in ländlichen Gegenden lebenden Personen niedriger als bei jüngeren Erwachsenen, Erwerbstätigen, Hochqualifizierten, Personen mit anspruchsvoller Berufstätigkeit oder Bewohnern städtischer Zentren. Dieses Muster findet sich in ganz Europa, in Ländern mit einer hoher Gesamtbeteiligungsquote ebenso wie in Ländern mit einer niedrigen Quote (vgl. Keogh 2009, S. 19ff.).

Diese soziodemographischen Faktoren allein vermögen freilich das Teilnahmeverhalten kaum zu erklären. Schon deshalb nicht, weil es zu viele Ausnahmen von der allgemeinen Tendenz gibt – also z.B. Hochqualifizierte, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, und Geringqualifizierte, die dies dennoch tun. Auch schwankt das Ausmaß, in dem die erwähnten Faktoren mit Weiterbildungsteilnahme korrelieren, im internationalen Vergleich. Hier zeichnen sich insbesondere die nordeuropäischen Länder durch ein geringeres Maß an Ungleichheit im Weiterbildungsverhalten aus (vgl. Rubenson/Desjardins 2009, S. 193).

Extreme Unterschiede innerhalb Europas bei der Beteiligung am Lebenslangen Lernen

Die Spannweite der von Eurostat ermittelten Werte reichte im Jahr 2008 von rund 1,5 Prozent im Falle Bulgariens und Rumäniens bis zu Spitzenwerten von über 30 Prozent in Dänemark und Schweden. Die Vergleichbarkeit der erhobenen Quoten ist freilich trotz des einheitlichen Befragungsdesigns mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten. Miteva/Popovic/Medic (2009) weisen darauf hin, dass die sicherlich bestehenden großen Unterschiede in den Befragungsergebnissen möglicherweise aufgrund methodischer Schwächen noch zusätzlich verschärft zu werden scheinen. Die europaweit einheitlich (in der jeweiligen Landessprache) gestellte Frage „Did you participate in organised learning activities during the last four weeks prior to the interview?“ kann in den südosteuropäischen Ländern, wo „Lernen“ in der öffentlichen Wahrnehmung stark mit abschlussbezogenem formalen Lernen in Schulen (bzw. Berufsschulen, Hochschulen) gleichgesetzt wird, von den Befragten anders interpretiert werden als in Ländern, wo auch weniger formale Kontexte und Formate als lernrelevant wahrgenommen werden, wie z.B. in den skandinavischen Ländern.

Auffällig ist, dass bei den regelmäßig ermittelten internationalen Ranglisten zur Weiterbildungsteilnahme die relativen Positionen der einzelnen Länder über längere Zeiträume recht stabil bleiben. So liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnahmequoten mit tiefergehenden, komplexen Strukturen in den einzelnen Ländern zusammenhängen, deren Wirksamkeit durch punktuelle Maßnahmen allenfalls geringfügig verändert werden kann.

Einen interessanten Interpretationsansatz liefern hierzu Rubenson/Desjardins (2009), indem sie auf den möglichen Einfluss des jeweiligen sozialstaatlichen Systems auf das Weiterbildungsverhalten hinweisen. Auch dieser Ansatz kann schwerlich den Anspruch erheben, das Teilnahmeverhalten restlos zu erhellen, doch stellt er bislang den einzigen Versuch dar, die unterschiedlichen Weiterbildungsteilnahmequoten und -muster im internationalen Vergleich nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären. Lediglich für den speziellen Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden bereits ähnliche Interpretationen in einer internationalen Vergleichsstudie zum Teilnahmeverhalten vorgenommen (Schaeper u.a. 2006). Aus diesem Grund soll der Ansatz von Rubenson/Desjardins hier abschließend vorgestellt werden.

Die Autoren gründen ihre Argumentation zunächst auf Daten des IALS aus den 1990er Jahren, der ebenfalls das Weiterbildungsverhalten Erwachsener in Europa ermittelte. Eine Clusterung der Länder nach Höhe der Teilnahmequoten ergibt vergleichsweise hohe Unterschiede auch zwischen solchen Ländern, wo man dies aufgrund vergleichbarer Wirtschaftskraft und Modernisierungsstand nicht von vornherein vermutet hätte:

- Gruppe 1: eine kleine Gruppe nördlicher Länder, deren Teilnahmequoten anhaltend um die 50 Prozent beträgt: Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden;
- Gruppe 2: die anglo-amerikanischen Länder (Großbritannien, USA, Australien, Kanada, Neuseeland) sowie einige kleinere Länder in Europa: Luxemburg, die Niederlande, die Schweiz, die Teilnahmequoten zwischen 35 und 50 Prozent aufweisen;
- Gruppe 3: Länder aus Mittel-, Süd- und Osteuropa mit Teilnahmequoten zwischen 20 und 35 Prozent: Österreich, Belgien (Flandern), Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien, Tschechische Republik, Slowenien;
- Gruppe 4: weitere Länder aus Süd- und Osteuropa mit Teilnahmequoten, die beständig unter 20 Prozent liegen: Griechenland, Portugal, Ungarn (vgl. Rubenson/Desjardins 2009, S. 193).

Diesen Befund setzen die Autoren in Bezug zur Typologie von Wohlfahrtsstaatssystemen („welfare state regimes“), welche vom dänischen Politikwissenschaftler und Soziologen Gösta Esping-Andersen 1989 entwickelt wurde. Anhand der Funktionen, die Staat, Markt und Familie bei der Produktion sozialer Dienstleistungen jeweils zukommen, der Qualität und der daraus entstehenden Ungleichheitsstrukturen unterscheidet Esping-Andersen unterschiedliche Wohlfahrtssysteme, von denen die folgenden hier relevant sind:

- Das *sozialdemokratische Modell* (vertreten durch die nordischen Länder): In ihm werden die sozialen Rechte als universal gültig betrachtet; die von allen Individuen möglichst zu erreichenden sozialen und wirtschaftlichen Standards liegen dabei auf einem vergleichsweise hohem Niveau. Der Staat interveniert aktiv mit beschäftigungs- und bildungspolitischen Maßnahmen, um diese Standards sicherzustellen. Die soziale Ungleichheit ist vergleichsweise gering.

- Das *liberale Modell* (vertretend durch die anglo-amerikanischen Länder): In ihm hält sich der Staat zugunsten der freien Marktkräfte weitgehend zurück; durch den Staat werden nur minimale Standards und Unterstützungsleistungen garantiert, die zudem oft mit sozialem Stigma behaftet sind. Soziale Ungleichheiten sind stark ausgeprägt.
- Das *korporatistisch-konservative Modell* (vertreten z.B. durch Österreich, Frankreich, Deutschland, Italien): In ihm fühlt sich der Staat sozialen Rechten durchaus verpflichtet, nimmt aber hinsichtlich öffentlicher Unterstützungsleistungen eine eher subsidiäre Rolle wahr und greift erst ein, wenn die Leistungskraft des familiären Verbandes erschöpft ist. Staatliche Transferleistungen sind in ihrer Höhe oft statusabhängig und tragen dazu bei, Statusunterschiede aufrechtzuerhalten (vgl. Rubenson/Desjardins 2009, S. 194; Schaeper u.a. 2006, S. 29ff.)

Rubenson/Desjardins argumentieren nun, dass das Wohlfahrtssystem gleich in zweifacher Hinsicht ein wichtiger Faktor ist, der Weiterbildungsteilnahme beeinflusst. Zum einen liegt eine direkte Beeinflussung durch die Art der betriebenen Politik vor: So baut z.B. eine aktive Arbeitsmarktpolitik, die auf Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen zur Vorbeugung von Arbeitslosigkeit setzt oder gezielte Unterstützungsmaßnahmen für sozial benachteiligte Gruppen ergreift, strukturelle Barrieren (etwa finanzieller Art) für eine Weiterbildungsteilnahme wirksamer ab als eine Politik, bei der sich der Staat mit Interventionen eher zurückhält. Zum anderen liegt aber auch eine indirekte Beeinflussung vor, indem sich die Art des Wohlfahrtssystems über die objektiven materiellen Gegebenheiten hinaus auch noch auf Einstellungen und Motivation der Bürger auswirkt. Das sozialdemokratische Modell, so ihre Argumentation, stattet insgesamt die in ihm lebenden Bürger am besten mit einer Fähigkeit *und* Bereitschaft aus, existierende Chancen wahrzunehmen und zu nutzen und bestehende Barrieren zu überwinden.

Gestützt wird diese These wiederum durch statistische Befunde, diesmal aus der Eurobarometer-Befragung von 2003, welche die Einstellungen der EU-Bürger zum Lebenslangen Lernen untersuchte. Die dort ermittelten Zahlen ergaben, dass Bürger aus den skandinavischen Staaten ebenso häufig wie Bürger aus dem restlichen Europa das Vorhandensein von strukturellen wie auch dispositionalen Weiterbildungsbarrieren angaben. Anders ausgedrückt: Skandinavische Bürger waren in einem ähnlichen Maße wie die Einwohner anderer Staaten von Faktoren wie Zeitmangel, Geldmangel oder dem Fehlen geeigneter Angebote betroffen und stimmten in ähnlichem Umfang Aussagen zu wie: „I have never been good at studying“ oder „I would have to give up some or all of my free time or leisure activities“. Dennoch nehmen sie in deutlich höherem Maße an Weiterbildung teil als ihre südlicheren Nachbarn.

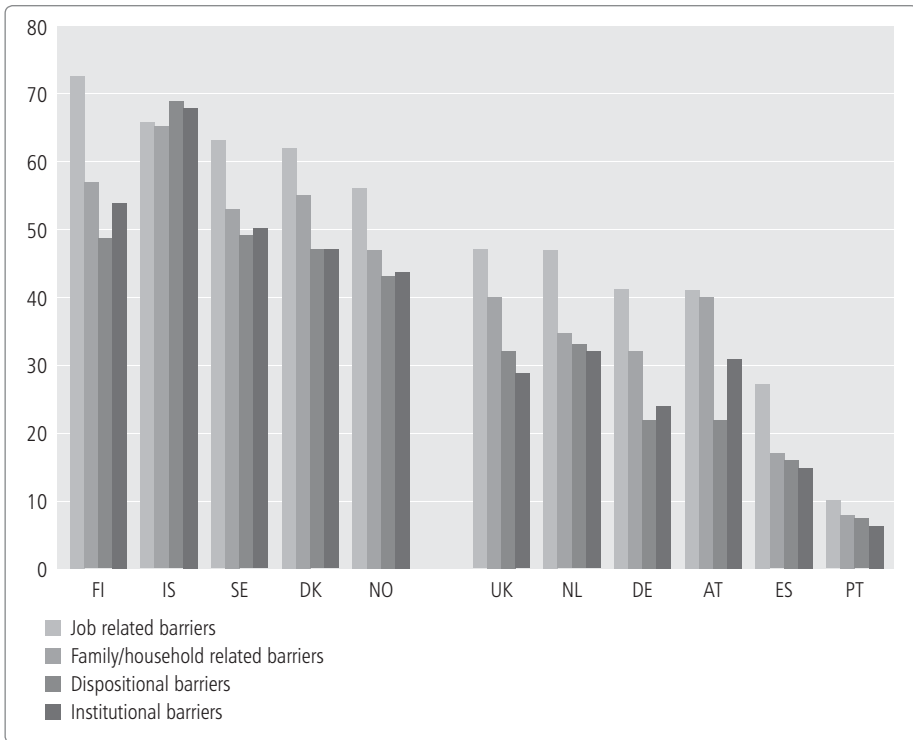


Abbildung 5: Percentage of adults participating in adult education and training during the year preceding the interview, by various barriers, 2003 (Quelle: Rubenson/Desjardins 2009, S. 200)

Nicht alle Phänomene der Weiterbildungsteilnahme in Europa werden sich mit einer direkten Zuordnung zu bestimmten Wohlfahrtssystemen erklären lassen. Insbesondere, wenn man sich diese Systeme auf einer imaginären Skala angeordnet vorstellt, die vom höchsten Maß staatlicher Intervention (sozialdemokratisches Modell) zum niedrigsten Maß (liberales Modell) reicht, wäre zu erwarten, dass die angloamerikanischen (liberalen) Länder in punkto Weiterbildungsteilnahme hinter konservativ-korporatistischen Ländern wie Deutschland und Österreich rangieren müssten. Das Gegenteil ist der Fall. Dennoch liefern Rubenson/Desjardins einen bedenkenswerten Erklärungsansatz für den Erfolg zumindest des nördlichen Wohlfahrtsmodells und liefern darüber hinaus Anregungen für eine vielschichtigere Behandlung eines so komplexen Themas wie der Weiterbildungsteilnahme im internationalen Vergleich.

→ **ZUR REFLEXION** ←

- Warum spielen Statistiken zur Weiterbildungsteilnahme in der nationalen wie internationalen Bildungspolitik eine so prominente Rolle? Denken Sie dabei auch daran, was Sie in Kapitel 2 über die europäische Bildungspolitik und in Kapitel 5 über Accountability gelesen haben.
- Welche nationalen und internationalen Statistiken zur Weiterbildungsteilnahme kennen Sie? Überlegen Sie, inwieweit die unterschiedlichen Erhebungen (und ihre Ergebnisse) miteinander vergleichbar sind.
- Bei internationalen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme werden die Daten mit einheitlichen Instrumenten (Fragebogen) in allen beteiligten Ländern erhoben. Dennoch können identische Fragestellungen in den einzelnen Ländern unterschiedlich interpretiert werden, was wiederum die Ergebnisse beeinflusst. Ein Beispiel wurde im voranstehenden Kapitel angeführt. Überlegen Sie sich weitere Beispiele für solche möglichen verzerrenden Effekte.
- Wodurch können die Unterschiede in den Teilnahmequoten der Länder Europas zustandekommen? Ein Erklärungsansatz wurde in diesem Kapitel vorgestellt. Denken Sie an unterschiedliche Faktoren, die sich auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken. Welche anderen Erklärungsmodelle sind denkbar?



Lektüreempfehlungen

- Boateng, S.K. (2009): Significant Country Differences in Adult Learning. Eurostat Statistics in focus, H. 44
- MacKeracher, D./Suart, T./Potter, J. (2006): State of the Field Review: Barriers to Participation in Adult Learning. URL: <http://library.nald.ca/research/item/6105>
- Rubenson, K./Desjardins, R. (2009): The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. A Bounded Agency Model. In: Adult Learning Quarterly, H. 3, S. 187–207

7. Internationale Perspektiven

Europa als ein keineswegs neuer, aber zunehmend präsenter und sichtbarer werdender Referenzhorizont für Erwachsenenbildung stand im Mittelpunkt des vorliegenden Studentextes. Während früher die Beschäftigung mit europäischen oder internationalen Aspekten in der Erwachsenenbildung ein Forschungsfeld weniger interessierter Fachleute war, sind heute immer weitere Personenkreise in der einen oder anderen Weise mit den Ergebnissen der voranschreitenden Internationalisierung im Allgemeinen und der europäischen Integration im Besonderen konfrontiert.

Indem der Studentext Hintergründe dieses Prozesses ausleuchtete und sich dem Thema europäische Erwachsenenbildung von verschiedenen Seiten näherte, möchte er ein Verstehen der aktuellen europäischen Entwicklung ermöglichen, für die Besonderheiten einer grenzübergreifend betrachteten Erwachsenenbildung sensibilisieren und auf der europäischen Bühne bestehende Handlungsspielräume aus der Sicht deutscher Akteure aufzeigen.

Es ist anzunehmen, dass die europäische Integration für den Weiterbildungsbereich in Zukunft weiter an Relevanz gewinnen wird. Die europäische Bildungspolitik, das zeigt sich gerade im Bereich der Erwachsenenbildung, ist ein kompliziertes und differenziertes Gebilde mit einer unübersichtlichen Zahl von Akteuren, Situationen und Interessen. Auch wenn sich verhältnismäßig einfach darstellen lässt, zu welchen Themen, in welcher Richtung und mit welchen Instrumenten die EU bildungspolitisch Akzente setzt, so sind doch die beiden Enden des Fadens, den man betrachtet, weniger deutlich:

- die Akteure, Ziele und Interessen, welche auf die europäische Bildungspolitik Einfluss nehmen, namentlich die jeweiligen Mitgliedsstaaten;
- die Wirkungen, welche die europäische Bildungspolitik auf die konkrete Situation der Erwachsenenbildung in den einzelnen Ländern hat.

Die Akteure, welche auf die Bildungspolitik Einfluss nehmen oder Einfluss zu nehmen versuchen, sind zunächst identisch mit denjenigen, die nationalstaatlich ihre Interessen verfolgen: Unternehmen und Betriebe, Gewerkschaften und Verbände, Ministerien und Parteien.

Zu diesem Geflecht von unterschiedlichen Interessen kommt auf europäischer Ebene die unterschiedliche Interessenlage der einzelnen Mitgliedsstaaten hinzu. Deutlich wird dies, wenn es um allgemeine politische Ziele geht, beim Aushandeln der Merkmale, Indikatoren und Messgrößen, welche für eine gemeinsame und vergleichende Bildungspolitik zugrunde gelegt werden sollen. Hier wird um eine geeignete Berücksichtigung derjenigen Aspekte gerungen, die für die jeweilige einzelstaatliche Bildungspolitik re-

levant sind – sei es zur Unterstützung nationaler Ziele, sei es, um unerreichbare oder unerwünschte Benchmarks abzuwenden. Natürlich gilt dies auch für die Festlegung der Ziele, welche die EU verfolgt; so hat etwa die deutsche Erwachsenenbildung in der Diskussion des Memorandums über Lebenslanges Lernen (im Jahr 2000) erreicht, dass die deutsche „Bildung“ in der Form der „persönlichen Entfaltung“ neben „citizenship“ und „employability“ Eingang in die letztliche Trias von Bildungszielen fand.

Es liegt derzeit wenig Konkretes über die Wirkungen der europäischen Bildungspolitik vor. Betrachtet man die unterschiedlichen Ebenen des Bildungsbereichs und insbesondere der Weiterbildung, so lässt sich vielleicht mit Blick auch gerade auf die deutsche Erwachsenenbildung Folgendes festhalten:

- Auf der *Ebene des Bildungssystems* übt die europäische Bildungspolitik einen zunehmend starken Einfluss über die Definition von Indikatoren und Benchmarks aus; so ist etwa das Ziel der Lissabon-Strategie, eine bestimmte Teilnahmequote bis zum Jahr 2010 in der Weiterbildung zu erreichen, nicht nur in Deutschland, sondern in fast allen Mitgliedsstaaten zu einem Systemfaktor geworden. Auch europäische Vorgaben und Diskussionspunkte zur Finanzierungsstruktur, zur regionalen Vernetzung und zur Regelung von Übergängen sind immer stärker auf dem Vormarsch in nationalen bildungspolitischen Zielsetzungen.
- Auf der *Ebene der Einrichtungen* zeigen sich Folgen bei der immer stärkeren Beteiligung an europäischen Förderprogrammen, der Internationalisierung von Angebotsstrukturen (etwa im Sprachbereich) und allgemeinerer Verfahren wie Qualitätssicherung, Marketingstrategien und Management. Der Auslöser für die Qualitätsmanagement-Systeme in den deutschen Weiterbildungseinrichtungen vor etwa 20 Jahren war (direkt nachvollziehbar) die europäische Qualitätsnormierung nach dem ISO-Verfahren.
- Auf der *Ebene der Lehre* sind es vor allem die Bemühungen der EU in den vergangenen Jahren, Standards für eine Ordnung der Arbeitsmärkte zu finden, anhand derer vergleichbare Qualifikationen definiert werden (→EQR in Kap. 5). Aber auch die Ansätze der EU, die Qualitätsdebatte mit derjenigen um die Kompetenzentwicklung der pädagogisch Tätigen zu verbinden, sorgen seit einigen Jahren nachdrücklich dafür, dass sich die Weiterbildung in ganz Europa auf die Personengruppe der pädagogisch Tätigen besinnt.
- Im *Bereich des Lernens* führte die EU mit ihrer Begrifflichkeit des formalen, non-formalen und informellen Lernens zunehmend zu einer übergreifenden Struktur, in die sich Lernprozesse einordnen. Hinzu kamen die Initiativen zur Anerkennung informell erworbener Lernergebnisse. Weniger Einfluss hingegen hatten all diejenigen Initiativen, Projekte und Programme, die sich um Curricula und gemeinsam organisierte Lernprozesse in Europa drehten. Sie fanden nur selten Eingang in die Praxis.

Gerade der letzte Aspekt, die Umsetzung von curricularen Entwicklungen und Lernprogrammen in eine breitere Praxis innerhalb der EU, kann beispielhaft das Problem dieser europäischen Politik verdeutlichen: In Lehr-/Lernprozessen spielen sprachliche und kulturelle Details eine außerordentlich große Rolle. Curricula, die in einer der europäischen Sprachen formuliert werden würden, könnten nicht nur einfach übersetzt, sondern müssten in den jeweiligen kulturellen Kontext „übertragen“ werden, um dort akzeptiert zu sein. Es ist daher kein Zufall, dass viele Ergebnisse und Produkte von guten Projekten und Programmen, die innovative und weiterführende Anregungen enthalten, in der Weiterbildungsrealität „nicht angekommen“ sind.

In der Praxis zeigt sich dabei das Gleiche wie in der Wissenschaft. Eine explizit internationale oder europäische Perspektive einzunehmen, ist für größere pädagogische Diskursgemeinschaften in Europa, wie z.B. den französisch-, italienisch- oder deutschsprachigen Raum, noch recht ungewohnt. Zwar gibt es hier eine Praxis der „vergleichenden Erziehungswissenschaft“, die sich in Einzelfällen auch mit international unterschiedlichen Ausprägungen der Weiterbildung befasst, aber diese spielt in den national orientierten Scientific Communities der Bildungslandschaften immer noch eine Nebenrolle. Es gibt kaum europäische Fachzeitschriften, die sich mit der Weiterbildung beschäftigen und nur eine davon, die finnische „Lifelong Learning in Europe“, ist explizit europäisch ausgerichtet.

Dennoch lässt sich feststellen, dass der Prozess der europäischen Integration zwar langsam, aber stetig voranschreitet. Dabei wird die europäische Integration insgesamt keineswegs nur als Segen, sondern oft auch als Zumutung empfunden. Dies gilt für Politiker ebenso wie für die „einfachen Bürger/innen“, für Erwachsenenbildner/innen ebenso wie für Vertreter/innen anderer Berufsgruppen. Beklagt werden zentralistische Steuerungsanmaßungen, undurchsichtige Apparaturen und deren vermeintliche Willkürherrschaft sowie Bedrohungen aus der Union, denen sich die einheimische Wirtschaft oder kulturelle Identität aufgrund der zunehmenden Freizügigkeit und Liberalisierung der Märkte ausgesetzt sieht. Eine jüngere Eurobarometer-Umfrage ergab, dass über die Hälfte (54%) der EU-Bürger der Ansicht war, die Erweiterungsrounds von 2004 und 2007 hätten aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Traditionen der neuen Mitgliedsstaaten zu Problemen geführt. Und über ein Viertel (28%) der Bewohner von EU-Mitgliedsstaaten aus dem ehemaligen Ostblock waren der Ansicht, ihre Lebenssituation sei vor dem Einstieg in die EU besser gewesen (vgl. European Commission 2009b, S. 4f.).

Die europäische Einigung ist daher kein Selbstläufer, sie kann und wird nur gelingen, wenn der Nutzen der Union nicht nur für den Markt, sondern auch für die Menschen spürbar ist. Vielfach wird darüber reflektiert, ob die Nähe der europäischen Politik zu den Menschen nicht am ehesten über die Weiterbildung herstellbar sei, über Maßnahmen der Weiterbildung, die sich der europäischen „Citizenship“-Idee widmen. Dem liegt nicht nur die Annahme zugrunde, es handele sich um Informationsdefizite,

sondern auch die Annahme, man müsse die EU den Menschen „nahebringen“. Für die Weiterbildung sind solche politischen Grundannahmen sehr positiv, denn sie suggerieren, Weiterbildung sei per se nah an den Menschen. Dies trifft in Europa vielfach zu, vielfach aber auch nicht. Die Situation der Weiterbildung in den europäischen Mitgliedsstaaten ist außerordentlich unterschiedlich, in manchen Staaten ist sie eng mit dem Alltag und dem Bewusstsein der Bevölkerung verbunden (wie z.B. in den skandinavischen Ländern und Großbritannien), in anderen Ländern ist sie wenig entwickelt und wenig präsent (wie in einigen Teilen Ost- und Südeuropas).

Die doppelte Aufgabe der Erwachsenenbildung

Für die Erwachsenenbildung in Europa besteht eine doppelte Aufgabe: Es gilt zum einen, die Auseinandersetzung mit Europa zu führen, die Auswirkungen der europäischen Integration auf die eigene Arbeit zu reflektieren und nutzbar zu machen, zum anderen, die Auseinandersetzung mit Europa als Ziel auch in der eigenen pädagogischen Arbeit mit den erwachsenen Lernenden zu verankern.

Allen kulturpessimistischen Betrachtungen zum Trotz wird die weiter voranschreitende Integration Europas auch in absehbarer Zukunft keine Gleichförmigkeit der verschiedenen Lebensbereiche in Europa zur Folge haben. Auch eine einheitlich gestaltete „europäische Erwachsenenbildung“ zeichnet sich nicht ab. Zu groß ist trotz der jahrhundertelangen gemeinsamen abendländischen Tradition die kulturelle Vielfalt, welche im Übrigen auch auf der offiziellen EU-Ebene durchgängig als ein hoher Reichtum wertgeschätzt wird, den es zu erschließen und zu nutzen, nicht aber einzuebnen gilt.

Eine größere Wahrscheinlichkeit besteht dafür, dass die englische Sprache im europäischen Bildungsraum zur dominanten „Lingua Franca“ wird. Nach der Erweiterung der EU in den Runden 2004 und 2007 hat das Französische, zuvor als Arbeitssprache der EU gleichberechtigt neben dem Englischen, an Bedeutung verloren. Heute orientieren sich Arbeitsgruppen und Arbeitspapiere der EU in der Regel zuerst an der englischen Sprache, die anderen Arbeitssprachen werden meist erst in Übersetzungen berücksichtigt.

In gewisser Weise bedeutet gerade diese zunehmende Dominanz der englischen Sprache auch eine weitere und zunehmende Integration der europäischen Perspektive in den globalen, den internationalen Diskurs. Das Englische ist – aufgrund geschichtlicher, geographischer und ökonomischer Fakten, aber auch aufgrund seiner sprachstrukturellen Vorteile – zum Resonanzraum nahezu aller wissenschaftlichen Disziplinen im internationalen Kontext geworden. Dies erleichtert die Kommunikation, auch wenn im Einzelfall (je nach individueller und kultureller Provenienz) der Zugang erschwert wird. Zugleich birgt der unkritische Gebrauch des Englischen Risiken. Mit der englischen Sprache werden angelsächsische Bildungs- und Kulturtraditionen transportiert,

die nicht immer mit lokalen Traditionen harmonieren. Der Kompetenzbegriff etwa, der in der PISA-Studie zugrunde lag (und noch liegt), ist angelsächsischer Prägung und entsprechend nicht am deutschen humanistischen Bildungsideal orientiert.

Man mag über den Wert der jeweiligen Auffassungen diskutieren, für den internationalen Diskurs jedoch ergeben sich daraus Akzente und Schwerpunkte. So anschlussfähig die europäische Bildungsdiskussion an die internationale Diskussion dadurch ist, dass sie die englische Sprache benutzt und deren implizite kategoriale Auffassungen teilweise mittransportiert, so sehr besteht die Notwendigkeit, im europäischen Bildungsraum eine eigene Identität im globalen Diskurs zu entwickeln. Zur Mitwirkung an diesem Prozess anzuregen, ist nicht zuletzt ein Ziel dieses Studententextes.

Glossar

Active Citizenship

Aktive Staatsbürgerschaft/aktiver Bürgersinn. Die kulturelle, wirtschaftliche, demokratische bzw. soziale Teilhabe von Bürgern an ihrer Gesellschaft und an ihrer Gemeinschaft.

Berufliche Bildung

Bildungspraxis, die auf berufliches Handeln bezogen wird, also beruflich verwertbar ist. Ein besonderer Fall beruflicher Bildung ist die betriebliche Bildung, die unmittelbar auf einen Verwendungskontext in einem bestimmten Betrieb abzielt.

Bildung

Ein eng mit der deutschsprachigen Philosophie verbundener Begriff, der auf die Entfaltung der dem Menschen innewohnenden Formkräfte (Wilhelm v. Humboldt) abhebt. Bildung weist stets über konkrete Verwendungszwecke hinaus auf eine umfassende Entfaltung von Humanität hin. In den meisten europäischen Sprachen gibt es keinen Begriff, der dem Wort „Bildung“ genau entspricht. Deshalb wird Bildung mitunter als Lehnwort verwendet oder, je nach Zusammenhang, z.B. im Englischen mit „learning“ oder „education“ übersetzt.

Bologna-Prozess

Gemeinsame Initiative der für das Hochschulwesen zuständigen Minister in Europa. Diese hat zum Ziel, einen strukturell einheitlichen „Europäischen Hochschulraum“ zu schaffen und Transparenz, Mobilität und Zusammenarbeit im europäischen Hochschulwesen zu fördern. Grundlage des Prozesses ist die 1999 verabschiedete Bologna-Erklärung.

CONFINTEA

Die Conférence Internationale sur l'Education des Adultes wird alle zwölf Jahre von der UNESCO veranstaltet und dient als weltweite Plattform zur Vernetzung und Vertretung der Interessen der Erwachsenenbildung.

Curriculum

Der international gebräuchliche Begriff Curriculum entspricht in etwa dem deutschen Lehrplan, orientiert sich aber weniger an der Aufzählung von Inhalten und umfasst dafür in größerem Umfang auch Hinweise zur Gestaltung eines konkreten Lehr-/Lernprozesses.

ECTS

European Credit Transfer and Accumulation System. 1985 entwickeltes Leistungspunktesystem zur Anerkennung von Studienleistungen im Hochschulbereich innerhalb Europas.

ECVET

European Credit System for Vocational Education and Training. Leistungspunktesystem zur Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der beruflichen Bildung in Europa. Seit 2002 in Analogie zum →ECTS entwickelt.

Employability

Beschäftigungsfähigkeit. Die Gesamtheit der Voraussetzungen, die ein Mensch benötigt, um einen Arbeitsplatz zu finden bzw. zu behalten.

Erwachsene Lernende

Erwachsene Lernende im Sinne der Erwachsenenbildung sind Menschen, die weitgehend unabhängig von Bedingungen und Institutionen des Pflichtschulwesens Lernprojekte verfolgen, die sie in rechtlicher und entwicklungsmäßiger Hinsicht zumindest in erheblichem Umfang selbst verantworten können.

Erwachsenenbildung

Zur Erwachsenenbildung zählen alle Bildungsprozesse, die sich in zumindest teilweise formalisierter Weise an erwachsene Lernende richten und von solchen wahrgenommen werden.

ET 2020

Education and Training 2020. Kurzbezeichnung für den auf europäischer Ebene verabschiedeten strategischen Rahmen für bildungspolitische Zusammenarbeit in der Dekade 2010–2020.

EU-Dienstleistungsrichtlinie

Kurzbezeichnung für die 2006 verabschiedete „Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über Dienstleistungen im Binnenmarkt“. Die Richtlinie sieht die freie grenzüberschreitende Erbringung von Dienstleistungen innerhalb der Europäischen Union vor.

Europäische Integration

Oberbegriff für das immer stärkere Zusammenwachsen der europäischen Staaten auf ökonomischer, politischer und kultureller Ebene, insbesondere im Rahmen der Europäischen Union.

Europäischer Sozialfonds (ESF)

Förderinstrument der Europäischen Union zur Kofinanzierung von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen (z.B. zur beruflichen Qualifizierung) in den EU-Mitgliedsstaaten.

GATS

General Agreement on Trade in Services – Allgemeines Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen. Seit dem Jahr 2000 unter den Mitgliedsstaaten der Welthandelsorganisation verhandeltes Abkommen über eine Liberalisierung des Dienstleistungsmarktes.

GRUNDTVIG

Innerhalb des → Programms für lebenslanges Lernen der Europäischen Union das Unterprogramm für die nicht-berufsbezogene Erwachsenenbildung. Benannt nach dem dänischen Pfarrer und Begründer der Volkshochschulen Nikolaj Frederik Severin Grundtvig.

Kompetenz

Das Zusammentreffen einer Fähigkeit und der Bereitschaft, diese in bestimmten, zutreffend eingeschätzten Situationen angemessen einzusetzen.

Kompetenzbilanzierung

Mit Kompetenzbilanzierung bezeichnet man die systematische Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen, die bei einer Person vorliegen oder angenommen werden.

Kopenhagen-Prozess

Gemeinsame Initiative der Bildungsminister der europäischen Länder, der Europäischen Kommission und der europäischen Sozialpartner mit dem Ziel, die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu verstärken. Benannt nach der 2002 verabschiedeten Kopenhagener Erklärung.

Lebenslanges Lernen

Im EU-Kontext definiert als alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt. Die Förderung des Lebenslangen Lernens ist seit den 1990er Jahren in Europa wie auch weltweit zur dominierenden bildungspolitischen Leitidee geworden.

LEONARDO DA VINCI

Im Zeitraum 1995–2006 das Förderprogramm der Europäischen Union im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Seit 2007 ein Unterprogramm des →Programms für lebenslanges Lernen.

Lernen

Lernen kann aus pädagogischer Sicht definiert werden als „Veränderung einer Person in ihrer Lebenswelt“. Insbesondere im Bereich des Bildungsmonitorings werden Lernformen unterschieden. In der Regel folgt man hier der in Europa üblichen Aufteilung in „formal learning“ (das absichtsvolle Lernen zielt innerhalb eines institutionalisierten Bildungssystems auf anerkannte Abschlüsse oder Berechtigungen), „non-formal learning“ (bei dem der Aspekt der Berechtigung bzw. des Abschlusses wegfällt) und „informal learning“ als Begriff für alle übrigen Formen des Lernens. Anstelle von „learning“ wird vielfach auch bei allen drei Begriffen „education“ verwendet.

Lissabon-Agenda

Im Jahr 2000 vereinbarte wirtschafts- und sozialpolitische Agenda der Europäischen Union mit dem Ziel, diese bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen. Ihre Fortsetzung ist die im Juni 2010 verabschiedete „Strategie für Beschäftigung und intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Europa 2020“.

Professionalisierung

Prozess, in dem ein Beruf die Merkmale einer Profession annimmt (u.a. hoher Grad an Spezialisierung, gesellschaftliches Prestige, Selbstregulierung durch Berufsverbände, eigene Berufsethik).

Programm für lebenslanges Lernen (PLL)

2007 gestartetes Förderprogramm der Europäischen Union im Bildungsbereich, das die Vorgängerprogramme →SOKRATES und →LEONARDO DA VINCI zusammenfasst. Umfasst verschiedene Unterprogramme zu einzelnen Bildungssektoren, u.a. →GRUNDTVIG für die nicht-berufsbezogene Erwachsenenbildung.

Qualifikation, Qualifikationsrahmen

Im engeren Sinne meint Qualifikation einen Satz von Fähigkeiten, die jemand in einer bestimmten Situation sachgerecht anzuwenden vermag. In einem weiteren Sinne ist mit Qualifikation mitunter auch gemeint, dass jemand über die Berechtigung zu bestimmten Handlungen verfügt (etwa durch Bildungsabschlüsse) und/oder auch in der Lage ist, entsprechende Situationen zu erkennen und bereit ist, die Qualifikation dann zum Einsatz zu bringen (→ Kompetenz). Ein Qualifikationsrahmen ist eine Zuordnungshilfe, in der Qualifikationen nach Niveaustufen und Inhaltsbereichen zusammengestellt werden. Auch hier wird die Unterscheidung zwischen Qualifikationen und Kompetenzen nicht immer scharf gezogen.

Selbstgesteuertes Lernen

Unter selbstgesteuertem Lernen versteht man in mikrodidaktischer Hinsicht solche Lernprozesse, bei denen die Lernenden in erheblichem Umfang selbst an der Gestaltung des Lernprozesses (Initiative, Auswahl der Inhalte und Lernressourcen usw.) beteiligt sind. In einem lerntheoretischen Verständnis ist zu ergänzen, dass alle Lernprozesse letztlich auf einer Selbstorganisationsleistung der Lernenden beruhen. In der internationalen pädagogischen Diskussion ist das Paradigma der Selbststeuerung – insbesondere in der Erwachsenenbildung – weitgehend anerkannt.

SOKRATES

Im Zeitraum 1995–2006 das Förderprogramm der Europäischen Union im Bereich der allgemeinen Bildung. Seit 2007 aufgegangen im → Programm für lebenslanges Lernen.

UNESCO

Die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization mit Sitz in Paris ist eine selbstständige Sonderorganisation der Vereinten Nationen. Die UNESCO fördert die Zusammenarbeit zwischen den Völkern in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur mit dem Ziel, so zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen.

Weiterbildung

Im Gegensatz zum Begriff der Erwachsenenbildung hebt Weiterbildung auf die Fortsetzung von bereits begonnenen Bildungsbemühungen ab; sie bestimmt Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen also nicht nach biographischen Kriterien, sondern nach ihrer Position in einem individuell realisierten Bildungsprozess. Praktisch überschneiden sich die Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung und ihre jeweiligen Übersetzungen im europäischen Kontext sehr oft.

Annotierte Literatur

Bechtel, M./Lattke, S./Nuissl, E. (2005): Porträt Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld

Die Autoren bieten eine ausführliche Darstellung und Analyse der EU-Politik in den Bereichen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen und stellen die relevanten Institutionen, Instrumente, Inhalte und Leitlinien vor. Das Buch verdeutlicht Funktionsweise, Bedeutung und Einfluss der EU-Politik und vermittelt Hintergrund- und Praxiswissen für alle, die im Bereich der Weiterbildung „europäischer“ agieren wollen.

Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.) (2000): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report

Enthält grundlegende Beiträge zu den Themen vergleichende Forschung, internationale Kooperation in der Erwachsenenbildung(sforschung) sowie zur Rolle der beruflichen Weiterbildung und zur Entwicklung von Studium und Lehre in internationaler Perspektive.

Federighi, P. (Hg.) (1999): Glossary of Adult Learning in Europe. Hamburg

Das Buch erläutert Begriffe und Konzepte der Erwachsenenbildung aus zahlreichen europäischen Ländern und erleichtert so das Verständnis der unterschiedlichen Ausprägungen von Erwachsenenbildung in Europa. Behandelt werden allgemeine, theoretische Begriffe (z.B. selbstgesteuertes Lernen) ebenso wie Bezeichnungen für konkrete Strukturen, Organisationen oder Programme (z.B. Universidades Populares in Spanien). Ein einleitender Überblick stellt das Glossar in einen gesamteuropäischen und historischen Kontext.

Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld

Anhand der drei Länder Deutschland, Finnland und Griechenland untersucht die Autorin, wie unter dem Einfluss von EU und OECD das Konzept des Lebenslangen Lernens in unterschiedlichen nationalen Modellen von Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung umgesetzt wird. In der Studie wird das Steuerungspotenzial deutlich, welches internationale Organisationen besitzen, auch wenn zentrale Konzepte in den einzelnen Ländern kulturell bedingt unterschiedlich gedeutet werden.

Keogh, H. (2009): The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel. Regional Synthesis Report. URL: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/confintevi_grale_paneurope_synthesis_en.pdf

Der Bericht stellt die Auswertung von insgesamt 38 Länderberichten – überwiegend aus Europa – dar, die zur Vorbereitung der 6. UNESCO-Weltkonferenz zur Erwach-

senenbildung (CONFINTEA VI) angefertigt wurden. Auf der Basis des verfügbaren Datenmaterials fasst der Text jüngere Entwicklungen und den aktuellen Stand in den Bereichen Politik und Steuerung, Finanzierung, Teilnahme- und Angebotsstrukturen, Qualifikationssysteme und Anerkennung von Kompetenzen, Qualitätssicherung und Forschung in der Erwachsenenbildung zusammen.

Lifelong Learning in Europe (LLinE)

LLinE ist die einzige Fachzeitschrift, die sich vollständig auf Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen in einer europäischen Dimension konzentriert. Das vierteljährlich erscheinende, von einem internationalen Herausgebergremium unter finnischer Federführung betreute Journal publiziert Diskussionsbeiträge und Berichte über interessante Entwicklungen, Projekte oder Studien in einzelnen Ländern ebenso wie auf EU-Ebene. LLinE richtet sich gleichermaßen an Weiterbildungspraktiker/innen und -forscher/innen und versteht sich als Forum für den Informations- und Ideenaustausch.

Nuissl, E./Lattke, S. (Hg.) (2008): *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bielefeld

Das Buch präsentiert die (Zwischen-)Ergebnisse einer vom DIE koordinierten europäischen Forschergruppe zum Thema Professionalisierung in der Weiterbildung in Europa. Eine Reihe theoretischer Beiträge diskutiert einzelne Aspekte des Themas aus einer europäischen Perspektive. Der Stand der Professionalisierungsbemühungen in Europa wird bilanziert und politischer Handlungsbedarf benannt. Daneben präsentiert das Buch eine Fülle von Projekt- und Praxisbeispielen zur Aus- und Fortbildung von Weiterbildungspersonal und zur Entwicklung von Qualifikationsstandards.

OECD Thematic Review on Adult Learning

Reihe von Länderstudien der OECD zum Thema Erwachsenenbildung, die in den Jahren 1999–2004 in 17 Ländern durchgeführt wurde (beteiligte europäische Länder: Dänemark, Deutschland, Finnland, Großbritannien, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Spanien, Ungarn). Im Mittelpunkt standen Fragen zum Zugang und zur Weiterbildungsteilnahme, insbesondere von Geringqualifizierten. Die Studien vermitteln einen guten Eindruck davon, mit welchen unterschiedlichen Lösungsansätzen in den Ländern auf vergleichbare bildungspolitische Problemlagen reagiert wird. Alle Länderstudien sind über die OECD-Website online zugänglich. Vergleichende Zusammenfassungen nebst politischen Handlungsempfehlungen wurden darüber hinaus in den beiden OECD-Buchpublikationen „Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices“ (2003) und „Promoting Adult Learning“ (2005) veröffentlicht.

Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Bielefeld

In dem Buch werden die weiterbildungspolitischen Konzepte und Ansätze der EU sowie weiterer internationaler Akteure (OECD, UNESCO, Weltbank) ausführlich analysiert. Dabei wird sowohl ihre Bedeutung für die nationale Politikebene herausgearbeitet wie auch der Bezug zum umfassenderen Globalisierungsdiskurs hergestellt und theoretisch reflektiert.

Literatur

- Ahl, H. (2006): Motivation in Adult Education: A Problem Solver or a Euphemism for Direction and Control. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 385–405
- Alheit, P. (2008): Lebenslanges Lernen und soziales Kapital. In: Herzberg, H. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 13–30
- Ambos, I./Egetenmeyer, R./Scheller, F. (2009): wbmonitor 2008: Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern. Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor2008_umfrage-2008_ergebnisbericht_200901.pdf (Stand: 03.10.2010)
- Amtsblatt (1971): Allgemeine Leitlinien zur Ausarbeitung eines gemeinschaftlichen Tätigkeitsprogramms auf dem Gebiet der Berufsausbildung. Amtsblatt C 081 vom 12.08.1971
- Amtsblatt (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union C 111 vom 06.05.2008
- Amtsblatt (2009): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Amtsblatt der Europäischen Union C 155 vom 08.07.2009
- Amtsblatt (2010): Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Union Nr. C 83 vom 30.03.2010
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 07.10.2010)
- Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R./Nuissl, E./Nolda, S. (Hg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn
- Arnold, R./Pätzold, H. (2004): PISA und Erwachsenenbildung – Verlockungen und offene Fragen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 9–18
- Arnold, R./Pätzold, H. (2008): Bausteine zur Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Pätzold, H. (2009): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): a.a.O., S. 653–664
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Stand: 03.10.2010)
- Bechtel, M./Latke, S. (2007): Dokumentation von Studiengängen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa. URL: www.die-bonn.de/doks/bechtel0601.pdf (Stand: 03.10.2010)
- Bechtel, M./Latke, S./Nuissl, E. (2005): Porträt Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld
- Belafi, M. (2007): Die christliche Identität Europas. In: Krienke, M./Belafi, M. (Hg.): Identitäten in Europa. Wiesbaden, S. 47–77

- Bergman, E. u.a. (2001): The European Programme Manager. The Link Between Lifelong Learning and Learners. Wien
- Bienzle, H. u.a. (2007): Die Kunst des Netzwerkens. Europäische Netzwerke im Bildungsbereich. Wien
- Biesta, G. (2009): Educational Research, Democracy and TLRP. URL: www.tlrp.org/dspace/handle/123456789/1620 (Stand: 03.10.2010)
- Boateng, S.K. (2009): Significant Country Differences in Adult Learning. Eurostat Statistics in focus, H. 44
- Brödel, R. (Hg.) (2000): Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster u.a.
- Bron, A./Jarvis, P. (2008): Identities of Adult Educators: Changes in Professionality. In: Nuijsl, E./Lattke, S. (Hg.): a.a.O., S. 33–44
- Buiskool, B.-J. u.a. (2005): Developing Local Learning Centres and Learning Partnerships as Part of Member States' Targets for Reaching the Lisbon Goals in the Field of Education and Training. A Study of the Current Situation. Leiden
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003): Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten, Fallstudien, Perspektiven. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Sachstandsbericht Deutscher Qualifikationsrahmen/ Europäischer Qualifikationsrahmen. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, A-Drs. 16 (18) 378
- CEDEFOP (2008): Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms. Luxemburg
- Comenius, J.A. (1960): Große Didaktik. 2. Aufl. Düsseldorf (erstmalig ersch. 1657)
- Corbineau-Hoffmann, A. (2000): Einführung in die Komparatistik. Berlin
- Deakin-Crick, R. (2008): Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care. In: European Educational Research Journal, H. 3, S. 311–318
- Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a.M.
- Deißinger, T. (2008): Von „Berufsprinzip“ bis „Zertifizierungshoheit“. Spannungsfelder auf dem Weg zum deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). In: DIE Zeitschrift, H. 4, S. 25–28
- Delors, J. u.a. (1996): Learning. The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education of the 21. Century. Paris
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Dickhaus, B./Scherrer, C. (2006): Gutachten zu den potentiellen Auswirkungen der aktuellen GATS-Verhandlungen sowie der europäischen Dienstleistungsrichtlinie auf den Bildungssektor in Deutschland. Kassel. URL: www.gew.de/Binaries/Binary29240/GATS_DLRL.pdf (Stand: 03.10.2010)
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1998): Adult Education and Learning, H. 3
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1999): Internationalisierung, H. 2
- Dohmen, G. (1999): Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn, S. 16–38
- EAEA (Hg.) (2001): Eine Analyse der Erwachsenenbildungsprojekte. Sokrates-Programm 1995–1999. Botschaften für die Zukunft. Brüssel

- Edelmann, D. (2010): Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): a.a.O., S. 309–326
- Egetenmeyer, R./Lattke, S. (2009a): European Master in Adult Education: Konzeption und Evaluation. Zur Internationalität der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/publikationen/details.aspx?id=4241 (Stand: 03.10.2010)
- Egetenmeyer, R./Lattke, S. (2009b): Professionalisierung mit internationalem Label – Bildungspolitische Statements und akademische Praxis. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 63–73
- Egetenmeyer, R./Nuissl, E. (Hg.) (2009): Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe. Conference-Papers. ASEM-Hub for Lifelong Learning. Network 3: Professionalisation of Lifelong Learning with a Special Emphasis on Teacher Training. Bergisch Gladbach
- Elfert, M. (2006): Analphabetismus und Alphabetisierung weltweit und in Europa. In: Knabe, F. (Hg.): Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart, S. 33–37
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- ESREA (2009): Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe. Inaugural Meeting. Conference Proceedings. University of Macedonia, Thessaloniki, Greece, 6–8 November 2009. URL: www.esrea-renadet.web.auth.gr (Stand: 03.08.2010)
- Europäische Kommission (o.J.): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_de.pdf (Stand: 07.10.2010)
- Europäische Kommission (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, den 30.10.2000, SEK(2000) 1832
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel, den 21.11.2001, KOM(2001) 678 endgültig
- Europäische Kommission (2006): Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel, den 23.10.2006, KOM(2006) 614 endgültig
- Europäische Kommission (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel, den 27.09.2007, KOM(2007) 558 endgültig
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen: Ein europäischer Referenzrahmen. Luxemburg
- Europäische Kommission (2010): Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel, den 03.03.2010, KOM(2010) 2020 endgültig
- Europäische Kommission, Education and Culture DG (2010): Programm für lebenslanges Lernen (LLP). Leitfaden 2010. Teil I: Allgemeine Informationen. URL: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call10/part1_de.pdf (Stand: 07.10.2010)
- Europäischer Rat (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. URL: www.europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm (Stand: 07.10.2010)

- European Commission (o.J.): The Lifelong Learning Programme 2007–2013 – Glossary. URL: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/glossary_en.html (Stand: 05.10.2010)
- European Commission (2009a): Commission Staff Working Document. Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2009. Brussels, 23.11.2009. SEC(2009) 1616 final
- European Commission (2009b): Flash Eurobarometer. Views on European Union Enlargement. Summary. Fieldwork: February 2009. URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_257_sum_en.pdf (Stand: 07.10.2010)
- European Commission/Eurostat (2006): Classification of Learning Activities – Manual. Luxemburg. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-BF-06-002/EN/KS-BF-06-002-EN.PDF (Stand: 07.10.2010)
- Eurydice (2007): Non-Vocational Adult Education in Europe. Executive Summary of National Information on Eurybase. Working Document. January 2007. Brüssel
- Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.) (2000): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report
- Fauré, E. u.a. (1972): Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris
- Federighi, P. (Hg.) (1999a): Glossary of Adult Education in Europe. Hamburg
- Federighi, P. (1999b): Introduction. In: Ders. (Hg.) (1999a): a.a.O., S. 3–11
- Federighi, P./Nuissl, E. (Hg.) (2000): Weiterbildung in Europa. Begriffe und Konzepte. Frankfurt a.M.
- Fietz, G./Junge, A./Muntlich, M. (2003): Good-Practice-Strategien der Erschließung internationaler Weiterbildungsmärkte. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten, Fallstudien, Perspektiven. Bonn, S. 59–68
- Finger, M./Asún, J.M. (2001): Adult Education at the Crossroads. Leicester
- Flehsig, K.-H. (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung). Lieferung 5.10
- Flexi-Path Partnership (2010): Flexi-Path Toolkit. A Guide to Creating a Professional Portfolio to Demonstrate the High Level Competences of Adult Educators. o.O.
- Gnahn, D. (2010): Der deutsche Qualifikationsrahmen. URL: www.die-bonn.de/doks/gnahn1001.pdf (Stand: 05.10.2010)
- Griffin, C. (2009): Policy and Lifelong Learning. In: Jarvis, P. (Hg.): The Routledge International Handbook of Lifelong Learning. London u.a., S. 261–270
- Hanf, G./Hippach-Schneider, U. (2005): Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? Ein Blick in andere Länder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 9–15
- Harding-Esch, E. (Hg.) (1976): Self-directed Learning and Autonomy. Cambridge
- Haslinger, S./Scherrer, C. (2006): Richtig ernst wird es noch. Folgenabschätzung der GATS-Verhandlungen für die Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 29–31
- Heinonen, V. (2007): Portrait Weiterbildung Finnland. Bielefeld

- Hodkinson, P./Biesta, G./James, D. (2008): Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. In: *Vocations and Learning*, H. 1, S. 27–47
- Höffer-Mehlmer, M. (Hg.) (2003): *Bildung. Wege zum Subjekt*. Baltmannsweiler
- iMOVE (Hg.) (2009): *TrendBarometer Exportbranche Aus- und Weiterbildung 2009*. Bonn
- Jarvis, P. (2004): *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. 3. Aufl. London
- Jarvis, P. (2006): *Towards a Comprehensive Theory of Adult Learning*. London
- Jütte, W. (2000): Modernisierung nationaler Erwachsenenbildungssysteme durch internationale Gestaltungs-impulse. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): a.a.O., S. 123–132
- Keogh, H. (2009): *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel. Regional Synthesis Report*. URL: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_paneurope_synthesis_en.pdf (Stand: 06.10.2010)
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2. Aufl. Weinheim/Basel
- Knowles, M.S. (1975): *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld
- Kraus, K. (2001): *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bielefeld
- Künzel, K. (Hg.) (1969ff.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Köln
- Kuhlenkamp, D. (2010): *Lifelong Learning – Programmatik, Realität, Perspektiven*. Münster u.a.
- Kultusministerkonferenz der Länder (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der KMK vom 02.06.2006. Bonn
- Kuwan, H. (2003): Daten zum internationalen Engagement deutscher Weiterbildungsanbieter. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): a.a.O., S. 25–58
- Kuwan, H./Larsson, A.-C. (2008): *Final Report of the Development of an International Adult Learning Module*. OECD Education Working Paper No. 21. URL: www.oecd.org/dataoecd/48/0/41529576.pdf (Stand: 06.10.2010)
- Kuwan, H./Schiersmann, C. (2008): Herausforderungen an die Weiterbildungsstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*, Bd. 2: Berichtssysteme auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 203–217
- Lattke, S. (2010): *Europäische Erwachsenenbildung*. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): a.a.O., S. 96–99
- Leithwood, K./Edge, K./Jantzi, D. (1999): *Educational Accountability: The State of the Art*. Gütersloh
- Lenzen, D. (1997): *Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie*. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.) (1997a): a.a.O., S. 228–247
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.) (1997a): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a.M.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (1997b): Vorwort. In: Dies. (Hg.) (1997a): a.a.O., S. 7–9
- Lifelong Learning UK (LLUK) (o.J.): *New Overarching Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector*. London. URL: www.lluk.org/documents/professional_standards_for_itts_020107.pdf (Stand: 06.10.2010)

- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.) (1997a): a.a.O., S. 11–29
- Long, H. (1980): A Perspective on Adult Education Research. In: Ders. u.a. (Hg.): Changing Approaches to Studying Adult Education. San Francisco, S. 1–21
- MacKeracher, D./Suart, T./Potter, J. (2006): State of the Field Review: Barriers to Participation in Adult Learning. URL: <http://library.nald.ca/research/item/6105> (Stand: 06.10.2010)
- Mandl, H./Kopp, B./Dvorak, S. (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf (Stand: 06.10.2010)
- McCoshan, A. u.a. (2008): Joint Report on the Final Evaluation of Socrates II, Leonardo da Vinci II and eLearning. A Final Report to the Directorate General for Education and Culture of the European Commission. January 2008: URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/joint_en.pdf (Stand: 06.10.2010)
- Mezirow, J. (1996): Contemporary Paradigms of Adult Learning. In: Adult Education Quarterly, H. 3, S. 158–173
- Milana, M./Larson, A. (2010): Becoming Adult Educators in the European Area. National Report Denmark. Kopenhagen
- Miteva, A./Popovic, K./Medic, S. (2009): Regional Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education in South East Europe, Confintea VI. Sofia
- Münk, D. (2006): Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 547–560
- Navigator für GRUNDTVIG (2007): Lernpartnerschaften. Leitfaden für die Europäische Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung. Den Haag
- Neber, H. (1978): Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim
- NIACE (Hg.) (2006): Final Report for Study on Adult Education Providers. Technical Report for European Commission. December 2006. Leicester
- Niemi, H. (2009): Why from Teaching to Learning? In: European Educational Research Journal, H. 1, S. 1–17
- Nuissl, E. (Hg.) (1999a): Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa. Evaluation der Aktion Erwachsenenbildung im Rahmen des Sokrates-Programms. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (1999b): Demand and Supply in European Adult Education. Evaluation on the Adult Education Action within the Sokrates-Programme. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 27. Köln, S. 61–76
- Nuissl, E. (2000): Vom Nutzen der Glossare. In: Federighi, P./Nuissl, E. (Hg.): a.a.O., S. 11–14
- Nuissl, E. (2002a): Zwischen Divergenz und Konvergenz – Weiterbildung in Europa. In: Fahrholz, B./Gabriel, S./Müller, P. (Hg.): Nach dem Pisa-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hamburg, S. 266–273
- Nuissl, E. (2002b): Europa lernt lebenslang. In: Paape, B. (Hg.): Die Zukunft des lebenslangen Lernens. Festschrift zum 75. Geburtstag von Franz Pöggeler. Frankfurt a.M., S. 255–264
- Nuissl, E. (2004): Ein zunehmend wichtiges Politikfeld. Weiterbildungspolitik in Europa. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift, H. 4, S. 170–172

- Nuissl, E. (2005): Professionalisierung in Europa. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 47–56
- Nuissl, E. (2006a): The Development of European Perspectives in Adult Education. In: Castro, R./Sancho, A./Guimaraes, P. (Hg.): *Adult Education. New Routes in a New Landscape*. Braga, S. 75–86
- Nuissl, E. (2006b): Weiterbildungspolitik in der europäischen Union. In: *Education permanente*, H. 3, S. 29–31
- Nuissl, E. (2010): Lifelong Learning. In: Arnold, R./Nuissl, E./Nolda, S. (Hg.): a.a.O., S. 205
- Nuissl, E./Lattke, S. (Hg.) (2008): *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bielefeld
- Nuissl, E./Pielorz, M. (2010): *International Comparative Studies, Module 8: Educational Research*
- Nuissl, E. u.a. (Hg.) (2006): *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): *Promoting Adult Learning*. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010): *Bildung auf einen Blick*. Bielefeld
- Pätzold, H. (2004): *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler
- Pätzold, H. (2008): Learning in the World – Towards a Culturally Aware Concept of Learning. European Conference on Educational Research (ECER). Full Paper. URL: www.eera-ecer.eu/fileadmin/user_upload/Publication_FULL_TEXTS/ECER2008_244_P%C3%A4tzold.pdf (Stand: 07.10.2010)
- Pätzold, H. (2009): Berufliche Lernforschung und Lernkultur in internationaler Perspektive. In: Arnold, R./Müller, H.-J./Schübler, I. (Hg.): *Grenzgänge(r) der Pädagogik*. Baltmannsweiler, S. 91–103
- Pätzold, H. (2010a): Accountability and Responsibility. The Unequal Siblings. In: Egetenmeyer, R./Nuissl, E. (Hg.): *Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. European and Asian Perspectives*. Frankfurt a.M., S. 135–143
- Pätzold, H. (2010b): Bologna-Prozess. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): a.a.O., S. 51–52
- Pätzold, H. (2010c): Lebenslanges Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): a.a.O., S. 183–184
- Pätzold, H./Bruns, A. (2006): European Master in Adult Education. In: *Lifelong Learning in Europe*, H. 4, S. 283–288
- Pongratz, L.A. (2008): Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe. Zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen. In: Rihm, T. (Hg.): *Teilhabe an Schule*. Wiesbaden, S. 24–36
- Ponton, M./Derrick, M.G./Carr, P.B. (2005): The Relationship between Resourcefulness and Persistence in Adult Autonomous Learning. In: *Adult Education Quarterly*, H. 2, S. 116–128
- Rat (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. In: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* Nr. C 142 vom 14.06.2002
- Rat (2003): Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). *Amtsblatt der Europäischen Union* Nr. C 134 vom 07.06.2003

- Rat (2006): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen – Annahme der Entschließung. 15030/08 EDUC 257 SOC 653. Brüssel
- Rat (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Amtsblatt der Europäischen Union C 119 vom 28.05.2009
- Reece, I./Walker, S. (2007): Teaching, Training and Learning. Tyne and Wear
- Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2008): Trends in Adult and Continuing Education in Europe, H. 2
- Research voor Beleid (2010): Key Competences for Adult Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals. Zoetermeer
- Research voor Beleid/Plato (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A Study of the Current Situation, Trends and Issues. Zoetermeer
- Rosenblatt, B.v. (2007): Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 21–31
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008a): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. München
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008b): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Rubenson, K./Desjardins, R. (2009): The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. A Bounded Agency Model. In: Adult Learning Quarterly, H. 3, S. 187–207
- Schaeper, H. u.a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Projektbericht. Oktober 2006. URL: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 07.10.2010)
- Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Bielefeld
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld
- Schoger, W. (2004): Andragogik? Baltmannsweiler
- Schübler, I./Mai, J. (2008): Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionals in Europa – Situation, Strategien, Systeme. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 69–84
- Severing, E. (2003): Ein Weltmarkt für Bildung – Herausforderung für Bildungsanbieter. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): a.a.O., S. 5–11
- Stang, R./Hesse, C. (2006): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld
- Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden
- Tough, A. (1971): The Adult's Learning Projects. Toronto

- Tröster, M. (2010): Professionalisierung im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung – Trends in Europa. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.) (2010): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 158–173
- Ünlühisarcıklı, Ö. (2008): Adult and Further Education: Systematic and Historical Aspects of Non-Formal Education in Turkey. In: Nohl, A.-M./Akkoyunlu-Wigley, A./Wigley, S. (Hg.): Education in Turkey. Münster/New York, S. 131–150
- UNESCO (2009): CONFINTEA VI: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future. Belém Framework of Action. Belém. URL: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_framework_en.pdf (Stand: 22.10.2010)
- UNESCO (2010a): Global Report on Adult Learning and Education. 2. Aufl. Hamburg. URL: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf (Stand: 22.10.2010)
- UNESCO (2010b): Approved Programme and Budget. Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001870/187028e.pdf> (Stand: 22.10.2010)
- Waterkamp, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster u.a.
- Weber, K. (2008): Ist Hochschulweiterbildung internationalisierbar? Erfolgsfaktoren und Hindernisse für den Export von Weiterbildungsprogrammen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 52–62
- Wulf, C. (2002): Erziehungswissenschaft in einem globalisierten Horizont. In: Otto, A.-U./Rauschenbach, A./Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Opladen, S. 87–95
- Zeuner, C. (2010): Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): a.a.O., S. 583–598

Stichwortverzeichnis

- Accountability 93, 96f., 105
Active Citizenship 31
Adult Education Survey (AES) 51, 54, 97
Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) 78, 94f.
Aktionsplan Erwachsenenbildung 29, 45, 87
Aufklärung 13, 16, 48
- Benchmarking 40
Berichtssystem Weiterbildung (BSW) 54, 99
Berufsbildung 20f., 26, 43, 50, 53, 55, 85
Bildung 10f., 16, 19ff., 25, 28, 30ff., 37ff.,
43f., 47ff., 51ff., 59, 62, 76, 79, 82, 87,
94, 108
Bologna-Prozess 4ff.
- COMENIUS 34
CONFINTEA 14, 20, 96
- Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) 84
- Education 17, 37, 47, 52, 57, 59, 89, 94
Employability 28, 39f., 99
ERASMUS 33f.
Erziehung 17, 47
Ethnozentrismus 17
Europäische Kommission 14, 21, 24, 26, 29ff.,
43ff., 49, 51, 87
Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) 81ff.,
92f.
Europäischer Rat 24
Europäischer Sozialfonds (ESF) 33
Europäisches Parlament 26
Europäisches Zentrum für die Förderung der
Berufsbildung (CEDEFOP) 21
Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWGV) 20
- Europarat 13, 19, 44
EUROPASS 81f.
European Association for the Education of Adults
(EAEA) 11
European Credit System for Vocational Education
and Training (ECVET) 81f.
European Credit Transfer and Accumulation
System (ECTS) 43, 81f., 114
European Society for Research on the Education
for Adults (ESREA) 88
- General Agreement on Trade in Services (GATS) 63
Globalisierung 9
GRUNDTVIG 16, 34f., 70f., 73, 76, 115f., 133
- International Adult Literacy Survey (IALS) 93ff., 102
- Kompetenz 23, 28, 38f., 41, 43f., 48, 50, 52ff.,
58f., 73, 77ff., 84f., 87ff., 93, 97;
Schlüsselkompetenz 28, 38f.
- Kopenhagen-Prozess 41ff.
- Large Scale Assessments 93ff.
LEONARDO DA VINCI 33
Lernen 55f.
formal 55f., 58, 101
informell 37, 45, 54ff., 58
non-formal 45, 56, 58
Lissabon-Strategie 17
- Maastricht-Vertrag 10
Memorandum über Lebenslanges Lernen 28ff.,
37, 39, 47, 56, 58
Methode der offenen Koordination 29f., 55
Migration 62

Organisation for Economic Co-operation and
Development (OECD) 10, 19, 44, 55, 78,
93ff., 97, 133

Outcomeorientierung 77

Prager Communiqué 43

Professionalisierung 50, 86ff., 90f.

Programme for International Student Assessment
(PISA) 10, 40, 78, 94f., 111

Programme for the International Assessment of
Adult Competencies (PIAAC) 10, 78, 94

Programm für lebenslanges Lernen (PLL) 34

Qualifikation 17, 80, 85

Qualitätsentwicklung 87

Rat der EU/Ministerrat 25, 28

Römische Verträge 20

SOKRATES 33f.

United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization (UNESCO) 19

Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen
Union (AEUV) 22

Vertrag von Maastricht 21, 23, 33

Weiterbildungsteilnahme 12, 15, 41, 55, 99,
100f., 103ff.

Worldbank 19

World Trade Organization (WTO) 19, 63

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Informal learning, non-formal and formal education	57
Abbildung 2: Anforderungsstruktur der Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens	84
Abbildung 3: Modell für Kernkompetenzen von Weiterbildungspersonal in Europa.....	91
Abbildung 4: Weiterbildungsteilnahme in Europa	100
Abbildung 5: Percentage of adults participating in adult education and training during the year preceeding the interview, by various barriers, 2003.....	104

Tabellen

Tabelle 1: Programm für lebenslanges Lernen (2007–2012) – Struktur	34
Tabelle 2: Kerncurriculum des European Master in Adult Education (EMAE).....	68
Tabelle 3: Nutzen von internationaler Kooperation	73
Tabelle 4: Die Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens in einem gekürzten Auszug	83
Tabelle 5: Internationale Leistungsvergleichsstudien der OECD in der Erwachsenenbildung ...	95

Autoren

Susanne Lattke

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) mit den Arbeitsschwerpunkten Internationale Erwachsenenbildung, EU-Bildungspolitik, Lebenslanges Lernen. Derzeit betreut Susanne Lattke im Rahmen des Programms „Professionalität“ die beiden vom DIE koordinierten Netzwerke „European Research Group on Competences in the Field of Adult and Continuing Education“ und „ASEM LLL Research Network „Professionalisation of Lifelong Learning with a special emphasis on teacher training““. Zuvor Mitarbeit im Programm „Europäisches Kolleg Weiterbildung“ des DIE sowie an zahlreichen weiteren europäischen Kooperationsprojekten im Rahmen der Programme GRUNDTVIG, LEONARDO DA VINCI und ERASMUS. In den Jahren 2003–2010 war Susanne Lattke Generalsekretärin des „Consortium of European Research and Development Institutes for Adult Education“ (ERDI). Zahlreiche Publikationen zum Thema Erwachsenenbildung und Europa, u.a. Koautorin des „Porträts Weiterbildung Europäische Union“ (2005) und Autorin des deutschen CONFINTEA-Reports (2008) für die 6. UNESCO-Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung.

Kontakt: lattke@die-bonn.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein

Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen. Ekkehard Nuissl beschäftigt sich seit 1994 intensiv mit der europäischen und internationalen Dimension der Erwachsenenbildung. Als Berater der Europäischen Kommission, Experte bei UNESCO und OECD, Leiter von entsprechenden Forschungsprojekten und Autor zahlreicher Publikationen zum Thema Europa und Erwachsenenbildung hat er deutliche Akzente gesetzt. Mit der Initiative zum „Europäischen Master für Erwachsenenbildung“ (EMAE) an mehreren europäischen Hochschulen, der eigenen Lehrtätigkeit im europäischen Ausland (Schweiz, Italien, Österreich, Rumänien und Polen) sowie der Implementation der internationalen Ringvorlesung zur Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen hat er auch persönlich zur Vernetzung der Erwachsenenbildung in Europa beigetragen. Seit zwei Jahren koordiniert er zudem das europäisch-asiatische Netzwerk zur Professionalisierung im Rahmen des Asia-Europe Meeting (ASEM).

Kontakt: nuissl@die-bonn.de

Prof. Dr. Henning Pätzold

Dozent für allgemeine Pädagogik an der Freien Hochschule Mannheim, Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und außerplanmäßiger Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern. Seine Forschungsgebiete umfassen pädagogische Verantwortung, das Lernen Erwachsener und Europäische Erwachsenenbildung. Er war an der Entwicklung eines europäischen Curriculums zur Erwachsenenbildung im Rahmen der Etablierung eines internationalen Studiengangs beteiligt und begleitet zurzeit am DIE eine Forschungsgruppe zu Fragen der nationalen und internationalen Professionalität und Professionalisierung von Akteuren in der Erwachsenenbildung.

Kontakt: henning.paetzold@freie-hochschule-mannheim.de

Empirische Forschungsmethoden

Studientext vermittelt Neueinsteigern Grundlagenwissen für das eigene Forschungsprojekt.

Der Studientext zeigt, welche Schritte bei der Durchführung eines eigenen Forschungsprojekts zu beachten sind: Von der Ausgangsfrage über die Datenerhebung bis hin zur Präsentation der Ergebnisse führt der Autor durch den gesamten Forschungsprozess.

Studierende und Weiterbildungspraktiker behalten die eigenen Forschungsziele im Blick und generieren aussagekräftige Daten.

Der Studientext setzt keine Vorkenntnisse voraus und orientiert sich an den Bedürfnissen von Neueinsteigern, die im Bereich der Weiterbildung empirisch forschen wollen.



Ekkehard Nuissl
**Empirisch forschen
in der Weiterbildung**

Studientexte für
Erwachsenenbildung

2010, 134 S.,
19,90 € (D)/34,50 SFr
ISBN 978-3-7639-4246-6
Best.-Nr. 42/0028

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**

